МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (90)

31 октября 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 19.10.2021
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 52,25.
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*)
А.И. Субетто – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (*г. Санкт-Петербург*)
В.В. Собольников – доктор психологических наук, профессор (*г. Новосибирск*)
О.А. Блок – доктор педагогических наук, профессор *(г. Химки)*
Н.А. Мешков – доктор медицинских наук, профессор (*г. Москва*)
Петер Шпитцер – профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (*г. Горно-Алтайск*)
Ю.В. Сенько – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (*г. Барнаул*)
И.К. Дракина – доктор педагогических наук, профессор (*г. Санкт-Петербург*)
С. Д. Каракозов – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
В.В. Гафаров – доктор медицинских наук, профессор (*г. Новосибирск*)
В.С. Чернявская – доктор педагогических наук, профессор (*г. Владивосток*)
А.М. Руденко – доктор философских наук, профессор (*г. Ростов-на-Дону*)
М. Миланков – доктор медицинских наук, профессор (*г. Нови Сад, Сербия*)
С.Б. Нарзулаев – доктор медицинских наук, профессор (*г. Томск*)
Ю.В. Сорокопуд – доктор педагогических наук, профессор (*г. Москва*)
И.Б. Горбунова – доктор педагогических наук, профессор *(г. Санкт-Петербург)*

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 5 (90)

31 October 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 19.10.2021
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 52,25.
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)
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

Абалян Ж.А. 5
Абдулаева Р.Н. 276
Абулайсова Н.А. 91
Авдеева Г.А. 232
Агамурадова Р.Ш. 91
Азизова С.М. 362, 364
Алиева Д.М.-С. 373
Алиева И.Г. 197
Алиева Ф.А. 229, 301
Алиева Э.М. 45
Алияри Шорхдели М. 165
Алпысбаева Ж.Ж. 117
Алтухова С.О. 60
Антонова Н.Н. 8
Арутюнян О.А. 83
Астащенко Е.В. 394
Ахмади М. 165
Ацаев А.С. 203

Б

Батаева Т.У. 397
Бачурин В.В. 239
Бекасова Е.Н. 63
Белетова Д.Б. 85
Белецкая А.Ю. 303
Белова Л.А. 105
Бельков Д.М. 73
Беляев И.А. 159
Блок О.А. 184
Богатырева Ж.В. 83
Бокова О.А. 192
Болдонова И.С. 407
Болотская А.А. 179
Болотская М.П. 179
Борисенко Ю.А. 10
Бостанов М.С. 27
Бровина А.В. 342
Бугаева А.П. 109
Будник Е.А. 307
Бутина А.А. 255

В

Вагизиева Н.А. 389
Валеева А.Ф. 21
Ван Бо 128
Варлакова Ю.Р. 187
Вахитов Д.Р. 21, 24
Виноградова М.В. 177, 182
Вишнякова А.В. 309
Власова В.И. 12
Войцех К.Д. 242
Вэй Лили 15

Г

Гаврутенко Т.В. 65
Гаджиев И.А. 189
Гао Мингконг 68
Гао Сюемань 70
Гапутина В.А. 244, 307
Гасанова Г.А. 366
Гасанова С.Х. 45
Гильманова Н.С. 247
Гливенкова О.А. 258
Голубчикова М.Г. 205
Горбунова П.А. 83
Гринвальд О.Н. 17
Гриневецкая Т.Н. 21, 24
Гулиева М.М. 139, 141
Гусев А.Ю. 130
Гусева Н.В. 87, 89

Д

Дадуева Е.А. 253
Данилова И.С. 133
Даржаева Н.Б. 335
Дворецкая Е.В. 137
Дедюхина О.В. 207
Демчук А.В. 187
Дерева Р.М. 27
Джиоева А.Р. 143
Дибирова А.М. 375
Диль А.В. 255
Добрых А.В. 29
Донцов А.В. 279
Дружинин В.В. 38
Дружинина Л.А. 38
Дубровский В.В. 33

Е

Евенко Е.В. 258
Евецкая С.В. 99
Евсюкова А.С. 338
Егорова Т.Н. 112
Едренкина М.В. 73
Ерина И.А. 146
Есикова Т.В. 135

Ж

Железнякова Е.А. 36
Жулидов С.Б. 261, 328

З

Завражнов В.В. 114
Зайдиева Л.М. 371
Зеленова Г.В. 99
Зенин Р.Н. 210
Зиязиева Л.Р. 117
Золотова М.В. 261, 328
Зюзина Е.А. 399

И

Иванов С.С. 261, 328
Идрисова П.Г. 91, 94
Ильина Л.Е. 315
Исаева А.С. 45

К

Калашникова Е.А. 368
Кечил-оол С.В. 344
Киргуева Ф.Х. 42
Кириленко С.В. 265
Кирколуп О.В. 405
Кононова З.А. 60
Коняшкин А.А. 267
Коняшкин А.М. 267
Коркина Е.А. 159
Кремер И.Ю. 368
Кривых С.В. 137
Кротова О.Г. 109
Круглова М.Г. 77
Кузёма Т.Б. 309
Кузьминова Е.А. 391
Кусегенова Ф.А. 401

Л

Лагоха А.С. 120
Лазуткина Л.Н. 212
Ли Цзяцзя 317
Ли Юань 320

М

Мадаени Аввал А. 332
Майтиева Р.А. 371
Макаров И.А. 214
Макарова О.С. 279
Малиева З.К. 143
Малиновская Т.Н. 346, 351
Маллаева З.М. 270
Мезенцева С.В. 200
Мельник Н.В. 348
Мельникова Е.А. 272
Мельникова Ю.А. 192
Менщикова Г.А. 351
Мина Марезлу 236
Миннегалиева В.З. 24
Миронов А.В. 105
Михальченко В.-О.Ю. 354
Мишуткина И.И. 358
Мищенко В.А. 105
Морковин А.М. 124
Морковина О.В. 124
Мосеева Е.А. 283
Мохаммад Реза Мохаммади 236
Мохаммади М.Р. 165
Мурзаева Д.М. 94
Мутаева С.И. 373, 375
Мухамедова Ф.Х. 229, 301
Мэнцзе Дай 312

Н

Насыров Р.И. 126
Насырова Э.Ф. 126
Нестуров С.П. 215
Никифорова Е.В. 348
Николенко В.Н. 179
Нугаманова Г.И. 274

О

Обухова Л.Ю. 80
Оленев С.В. 360
Осипова Л.Б. 38

П

Павленко В.Г. 279
Павловская О.Е. 322
Парамонова Е.Е. 386
Парникова Г.М. 112, 153
Пастухова О.Д. 281, 283
Пахомова Н.В. 220
Передерий С.Н. 146
Петрова Н.П. 97
Петросян В.Т. 247
Погорелова Н.В. 99
Поддубная Н.Н. 351
Попова М.И. 153
Принципалова О.В. 368

Р

Разбегаев П.В. 148
Рамазанова Э.А. 45
Ребрина Л.Н. 286, 290
Ризаева Н.А. 179

С

Саая О.М. 344
Савельева И.В. 156, 379
Сантуева Э.З. 45
Саяхова Д.К. 294
Свечников К.Л. 21
Свистунова Н.И. 358
Сергиенко Н.В. 338
Серебрякова Н.В. 222
Середовских Б.А. 159
Сизова Е.Р. 49
Слинкин Д.А. 73
Смирнова М.А. 89
Смыковская Т.К. 51
Сорокопуд Ю.В. 218
Старикова Д.Д. 382
Столярова Е.В. 114
Сухорукова И.Г. 225
Сушкова С.А. 218
Сы Цзяюй 162
Сыпко Е.В. 12
Сюй Ян 104
Сяо Юй 298

Т

Тарасова И.И. 403
Тарасюк Н.А. 189
Тетакаева Л.М. 276
Титова Е.А. 281
Товбин Л.М. 29
Товпич И.О. 200
Тухиева К.Х. 151
Тюлегенова А.Т. 117

Ф

Фаворская Е.А. 51
Фанина Е.Н. 146
Фенджани С. 165
Филимонюк Л.А. 218
Филистова Н.Ю. 384

Х

Хабибова А.С. 168
Хади Бахарлу 236
Халезова Л.В. 309
Хамзина Д.В. 54
Хантакова В.М. 296
Хань Цзясин 326
Хусаинова Г.Р. 274

Ц

Ценцеря С.В. 220
Цзян Минхуэй 171
Цыденова Х.Г. 407

Ч

Чан Юйкай 391
Чурашов А.Г. 57

Ш

Шабанова Д.С. 94
Шамне Н.Л. 286, 290
Шангаева Н.К. 102
Шахбанова З.И. 377
Швецова С.В. 296
Шемчук Ю.М. 386
Шутова О.А. 309
Шутурова Х.М.-Б. 139, 141

Э

Энзельдт Н.В. 174
Эхаева Р.М. 151

Ю

Юнесхах А. 332

Я

Якобюк Л.И. 177, 182
Яковлева Е.Н. 171
Яхина Л.Т. 24

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-5-7

Abalyan Zh.A., *teaching assistant, Department of English Language and Professional Communication, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: ZAAbalyan@fa.ru*

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANT AND BLENDED MODELS OF ENGLISH LEARNING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article deals with a problem of distant and blended (or hybrid) learning in English-teaching process at non-linguistic universities, which is highly relevant nowadays. It reveals difficulties which may occur when teaching English online and the article offers some practical ideas and recommendations of overcoming them. The article also compares and contrasts advantages and disadvantages of distant and blended education at non-linguistic universities. As a research task, the author evaluates the effectiveness of blended learning with a group of 1st year students, learning English at a non-linguistic university The aim of the article is to determine which format of English-learning is most effective. As a result of the experiment, blended learning, which combines offline and online learning, is offered as the most prospective and efficient model of teaching English.

Key words: **distant learning, online-learning, blended-learning, English language, hybrid teaching.**

Ж.А. Абалян, *асс., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ZAAbalyan@fa.ru*

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье затрагивается актуальная на сегодняшний день тема дистанционного и смешанного обучения в изучении английского языка в неязыковом вузе. Особое внимание уделяется сложностям, возникающим при переходе на онлайн-обучение. Автором предложены идеи и рекомендации, позволяющие упростить этот процесс. Рассмотрены преимущества и недостатки дистанционного и смешанного обучения английскому языку в неязыковом вузе. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить эффективность смешанного обучения в группе I курса неязыкового вуза. Цель статьи – определить, какой формат занятий наиболее эффективен в изучении английского языка студентами высших учебных заведений. В ходе исследования была предложена смешанная форма обучения, объединяющая очные занятия с дистанционными, как наиболее перспективная и результативная.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, онлайн-обучение, смешанное обучение, английский язык, гибридное обучение.**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в современной системе высшего профессионального образования все большую популярность приобретает онлайн-обучение. Образовательный процесс уже невозможно представить без использования интернет-технологий. Жизнь каждого человека на сегодняшний день тесно связана с интернетом, компьютером и онлайн-ресурсами, невозможно игнорировать это и в процессе обучения иностранным языкам. «Дистанционное обучение отвечает требованиям современной жизни, особенно если учесть не только транспортные расходы, но и расходы на организацию всей системы очного обучения. Отсюда все повышающийся интерес не только к дистанционному университетскому обучению, но к самым различным его формам» [1, с. 4]. В условиях стремительного перехода на дистанционное обучение, связанного с пандемией Covid-19, преподавателям высших учебных заведений пришлось адаптироваться к новым образовательным платформам (Zoom, MS Teams, Skype др.) и осваивать обучающие дистанционные ресурсы. Как следствие, использование дистанционных средств обучения стало не только способом разнообразить и дополнить учебный процесс, но и обязательным компонентом учебного процесса [2]. Однако нельзя игнорировать тот факт, что дистанционное обучение имеет и ряд недостатков в сравнении с традиционной формой обучения.

Задачи данной статьи: сравнить и сопоставить преимущества и недостатки дистанционного и смешанного обучения английского в неязыковом вузе, а также на примере поставленного эксперимента в группе студентов I курса доказать эффективность смешанной модели обучения.

На сегодняшний день существует много работ, посвященных дистанционному и смешанному обучению. Однако в этой статье данная проблема была изучена на примере группы студентов I курса, изучающих английский язык в неязыковом вузе, и в этом заключается научная новизна исследования.

Теоретической базой работы послужили труды ученых по педагогике (Е.С. Полат, Ю.Б. Шутько, Е.В. Бакач, И.А. Малининой, Curtis J.Bonk, Charles R. Graham), посвященные вопросам дистанционного и смешанного обучения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что автором предложены конкретные идеи по преодолению сложностей при переходе на дистант, а также представлена модель смешанного обучения, позволяющая сделать процесс изучения английского языка в вузе более эффективным.

Пандемия Covid-19 и связанный с ней массовый переход на онлайн показали, что на данный момент дистанционная форма обучения является наиболее перспективной в сфере образования.

В ходе проведенного исследования автор приходит к выводу о том, что онлайн-компоненты обязательно должны использоваться в процессе изучения английского языка в вузе, но полностью дистанционное обучение не сможет заменить классическое.

Недостатки дистанционного обучения и возможные способы их устранения

В настоящее время не существует единственно принятого определения дистанционного обучения, предлагаются различные трактовки и взгляды на это явление, что отражает разнообразие подходов к его пониманию. По определению, которое дает Евгения Семеновна Полат, автор исследований по обучению иностранным языкам, дистанционное обучение – это взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержания, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Е.С. Полат подчеркивает, что средства реализации всех компонентов дистанционного обучения оказывают

специфическое влияние на каждый из компонентов обучения, обусловливая их отбор, структуризацию и организацию [3]. Данное определение подчеркивает, что дистанционное обучение – это одна из форм обучения и его главным отличием от традиционного является то, что студенты между собой, а также студенты и преподаватель разделены пространственно, и невозможно физическое взаимодействие друг с другом. Несмотря на возможности взаимодействия посредством дистанционных форм обучения и контроля, это отличие влечет за собой ряд вызовов, с которыми сталкиваются как преподаватель, так и учащиеся при переходе на дистанционное обучение. Поскольку дистанционное обучение является относительно новой моделью обучения, в центре которой находится студент, а в основе педагогической деятельности – сотрудничество, методика обучения, а также виды и способы взаимодействия преподавателя со студентами требуют серьезного пересмотра.

Самой очевидной и часто встречающейся проблемой при переходе на онлайн являются технические сложности, которые невозможно полностью избежать даже при условии высокой компьютерной грамотности педагога и студентов. Технические сложности могут появляться в течение всего занятия и их не всегда возможно предсказать. К техническим проблемам можно отнести отсутствие Интернета или невысокая скорость интернет-соединения, необходимость регулярного обновления программного обеспечения и другие. В этих условиях важно обучить студентов специальной лексике, касающейся компьютерной терминологии. Она помогают лучше понимать инструкции, объяснять возникающие проблемы и не переходить на русский язык. Эти фразы отличаются от привычной лексики в традиционном классе и могут быть особенно актуальны в группах с невысоким уровнем владения английским языком.

Еще одной сложностью в процессе дистанционного обучения является изменение ролей студентов и преподавателя, а также появление новых ролей. От студента при удаленном обучении требуется гораздо более высокая степень самомотивации, самодисциплины и самоконтроля. Дистанционное обучение предполагает некую форму автономного обучения, то есть студенты учатся учиться независимо от преподавателя. Роль преподавателя, как единственного источника знаний, давно исчезла. С переходом на дистанционное обучение педагог начинает выступать администратором дистанционного обучения и отвечать за обеспечение функционирования системы на техническом уровне, что требует дополнительных временных затрат, а также высокого уровня компьютерной грамотности. Учителю нужно адаптироваться к новым технологиям, приобретать и развивать новые навыки и знания о технологиях и даже иногда пересматривать свои педагогические взгляды. Еще одной новой ролью для преподавателя становится роль дизайнера образовательного процесса. Это обусловлено необходимостью создания дополнительного пакета материалов, так как обучающий курс при онлайн-образовании должен быть максимально интерактивным, что естественно влечет за собой временные затраты на подготовку материалов. Стоит также упомянуть роли фасилитатора в помощи при организации учебного процесса, менеджера, модератора, консультанта и других.

Еще одним вызовом онлайн-обучения является психологический аспект, так как отсутствие непосредственного контакта учащихся друг с другом и с преподавателем отражается на атмосфере занятий и психологическом настрое студентов. В условиях минимального визуального контакта сложнее выстроить социальные взаимодействия, наладить эмоциональный контакт. Этот психологический фактор отрицательно влияет на успеваемость обучающихся и их мотивацию и, что не менее важно, не дает возможность развивать социальные навыки. Также практически невозможно проконтролировать, как предоставляемая информация усваивается студентами с целью своевременной корректировки подачи учебного материала. Одним из способов задать тон занятию и включить студентов в учебный процесс – первые несколько минут занятия посвятить разминочным упражнениям, так называемым warming-up activities. Преимущества данных упражнений в том, что они короткие по времени, не требуют особой подготовки, способствуют формированию психологического климата, помогают установить межличностный контакт, повторить лексический и грамматический материал. В качестве разминочного задания можно использовать различные онлайн-игры на повторение изученного материала, обсуждение новостей, отгадывание слов и другие. Во время занятия также желательно использовать задания, предусматривающие работу в паре или группе [4; 5; 6].

К прочим сложностям онлайн-обучения также можно отнести:

– проведение оценки знаний студентов. В условиях дистанта привычные проверочные и контрольные работы практически невозможно провести, так как появляется больше возможностей для списывания, отсутствует контроль во время проведения тестов и других видов проверочных работ. Как следствие, результаты оценивания не всегда будут показательными и объективными. Все это требует внесения изменений в системе и формате оценивания, а также использования инструментов асинхронного обучения (Kahoot, Classtime, Socrative, Quizlet др.);

– безопасность учебного контента;

– более высокий уровень посещаемости;

– удержание внимания и отслеживание дисциплины. Во время дистанционного урока сложнее оценить, насколько студент вовлечен в процесс, не отвлекается ли он. Даже молчание как ответ вопрос может расцениваться по-разному: иногда это может означать, что студент затрудняется с ответом или он столкнулся с техническими проблемами, например, неработающий микрофон, или то, что задание не было понято или услышано и многое другое. Сюда также можно отнести наличие отвлекающих факторов ввиду нахождения не на рабочем месте. С целью управления вниманием студентов и повышения их вовлеченности в рабочий процесс эффективным является:

– использование группового чата, который предполагает постоянное вовлечение обучающихся;

– визуальная поддержка в виде онлайн-доски, видеоматериалов, презентаций;

– интерактивные ресурсы. Интерактивные онлайн-ресурсы являются элементом геймификации, их основная задача – повысить мотивацию учащихся. К наиболее эффективным онлайн-играм в изучении английского языка можно отнести:

– Liveworksheets.com – позволяет «оживить» любую страницу из учебника, файл или слайд из презентации.

– Ресурс Wordwall.net, позволяющий создавать до 18 различных игр на усвоение и закрепление лексики и грамматики.

– Сервис Quizlet, предназначенный для запоминания новой лексики и повторения уже пройденной;

– Сервис PlayPosit для создания интерактивного видео.

– Ресурс LearningApps, позволяющий создавать интерактивные упражнения для проверки знаний.

– Сервис Kahoot для организации онлайн-викторин, тестов и опросов.

Используя данные онлайн-ресурсы, удается повысить уровень мотивации и интереса у студентов, внести элемент соревновательности. Они могут быть использованы в качестве контроля усвоения материала, презентации новой лексики, в качестве разминочного упражнения для создания благоприятной атмосферы. Но подобные задания не являются обучением как таковым, а лишь дополнением к нему.

Преимущества дистанционного обучения

Переход на дистанционное обучение также выявил сильные стороны онлайн-обучения и продемонстрировал, что оно остается одним из самых перспективных направлений модернизации образования, а традиционное обучение уступает дистанционному отсутствием гибкости и преобладанием педагого-центрированного подхода. При дистанционном обучении каждый обучающийся имеет возможность заниматься в любое удобное для себя время и в наиболее комфортном для себя темпе. Среди основных преимуществ онлайн-обучения можно выделить следующие:

– охват большого количества студентов;

– мобильность и возможность обучения из любой точки мира;

– равные возможности получения образования независимо от места проживания студентов;

– экономия временных затрат на дорогу;

– рентабельность или экономическая эффективность;

– разнообразие и вариативность;

– применение в процессе обучения новейших технологий и ресурсов;

– максимальная интерактивность;

– разнообразие методических материалов и способов их подачи;

– возможность записи лекций и семинаров, сохранения всех ссылок и материалов и их многократное прослушивание.

Студенты современных высших учебных заведений живут в виртуальном пространстве, поэтому, перейдя на онлайн, оказались в привычной и комфортной для себя среде, и для многих этот процесс не оказался стрессовым. Изменение ролей преподавателя в учебном процессе превращает уроки, центрированные на учителя, в уроки, центрированные на студента, что стимулирует самостоятельную деятельность обучающихся. В центре процесса обучения находится самостоятельная учебно-познавательная деятельность обучаемого, и в результате формируются все виды компетенций: учебно-познавательные, языковые, речевые, умение работать в сложном инфопространстве, получать навыки самостоятельной деятельности. Дистанционное образование повышает творческий потенциал студента, а также уровень его самоорганизации, компьютерной грамотности, самостоятельности. Также использование интерактивных ресурсов и игрового формата в обучение может повысить эффективность уроков, мотивацию и вовлеченность студентов.

Неоспоримым является тот факт, что, несмотря на наличие сложностей, современный образовательный процесс все чаще использует дистанционные технологии, которые помогают студентам научиться ставить и решать проблемы, а также находить новую информацию, анализировать ее.

Смешанное обучение

Несмотря на все упомянутые ранее преимущества дистанционного обучения, оно вряд ли сможет на 100% заменить и вытеснить традиционное, так как его главным недостатком является неспособность развивать социальные навыки в реальной среде. Но данная форма обучения, продемонстрировав и свои сильные стороны, не сможет исчезнуть из нашей жизни.

Таким образом, сравнив и проанализировав основные преимущества и недостатки онлайн-обучения, можно прийти к выводу, что наиболее эффективным является смешанное, или гибридное обучение (blended learning) – образовательная концепция, комбинирующая традиционное обучение и традиционные методы

с дистанционными и онлайн-методами и актуальными технологиями. Иными словами, студент получает часть знаний очно, общаясь со студентами и педагогами вживую, и дистанционно, при помощи современных информационных технологий. И.А. Малинина, опираясь на свой опыт использования технологий смешанного обучения английскому языку в вузе, определяет смешанное обучение как комбинирование «живого» обучения с обучением при помощи интернет-ресурсов, позволяющих осуществить совместную деятельность участников образовательного процесса. Смешанным признается обучение, если от 30 до 79% учебного времени проводится онлайн [7].

Blended learning является сложной концепцией и имеет множество моделей, среди них можно выделить основные:

1. Face-to-Face driver, подразумевающее передачу материала от учителя к ученикам на офлайн-занятиях, электронные ресурсы используются для практики и закрепления полученных знаний.
2. Online driver. Данная модель предусматривает практически полное онлайн-обучение, студенты самостоятельно изучают материал, используя интернет-ресурсы, а очные встречи с преподавателем проходят эпизодически с целью консультирования.
3. Flex model – модель, при которой большая часть материала усваивается студентами дистанционно, преподаватель координирует и отслеживает весь учебный процесс.
4. Rotation model подразумевает чередование онлайн-обучения и очного.
5. Self-blend – студенты занимаются очно, но определенные темы дополнительно можно изучить в дистанционном формате [8].

Практическое исследование

Face-to-face – модель была успешно использована на занятиях по иностранному языку со студентами I курса, обучающимися по направлению «Реклама и связи с общественностью». 70% учебного материала было пройдено очно в аудиториях, а оставшиеся 30% изучались студентами самостоятельно с использованием онлайн-ресурсов. Для самостоятельного изучения студентам на корпоративную почту отправлялась заранее подготовленная презентация, текст на английском языке для чтения и анализа, ссылки на Quizlet для запоминания и закрепления активной лексики, а также видео и подготовленные упражнения к нему. Выполненные задания студенты отправляли преподавателю также на почту, после чего получали подробный письменный фидбэк. Также успешно была использована форма онлайн-обсуждений с использованием группового чата в WhatsApp. В группу WhatsApp были добавлены 15 студентов группы, изучающие английский язык, администратором группы выступил преподаватель. Языком общения был назначен английский. Студентам предлагалось отвечать на вопросы, связанные с текстом и видео, с которыми они ознакомились ранее самостоятельно, отправляя аудиосообщения и текстовые сообщения в чат, что позволяло практиковать и письменную и устную речь. Как следствие, даже более тихие студенты, которые обычно предпочитали отмалчиваться на очных занятиях, гораздо более активно участвовали в чате. В качестве дополнительного творческого задания студентам предлагалось пройти web-quest. За счет того, что часть материала, заложенного в рабочую программу, изучалось студентами самостоятельно, удалось выделить больше аудиторного времени на развитие навыков публичных выступлений, работе в команде, презентаций, ведение дискуссий, решение проблем и другие.

Использовав смешанный формат в обучении английскому языку студентов I курса неязыкового вуза, удалось сохранить привычные очные занятия и одновременно внедрить онлайн-технологии, что положительно сказалось на мотивации и успеваемости студентов. В результате исследования были выявлены следующие положительные результаты использования гибридной формы обучения:

– более высокие результаты по итоговому тесту;
– широкое использование различных форм взаимодействия студентов между собой и студентов с преподавателем;
– повышение степени удовлетворенности студентов процессом обучения и мотивации;
– рост вовлеченности студентов в учебный процесс;
– более высокая посещаемость;
– итоговый срез знаний проходил очно, таким образом была возможность максимально объективно оценить результаты;
– так как большая часть времени была отведена на традиционное обучение, студенты в полной мере могли развивать социальные навыки и сохранить психологический комфорт;
– использование онлайн-ресурсов принесло эффект новизны и вызвало интерес к образовательному процессу.

В ходе применения гибридного обучения был сделан вывод о том, что данный тип обучения приводит к более рациональному использованию времени, отведенного на очные занятия, преподаватель может фокусироваться на более динамичных и значимых упражнениях, больше времени может быть отведено на коммуникативные упражнения и разбор сложных вопросов. Онлайн-компонент может быть эффективно использован в качестве тренировки пройденного в аудитории материала или служить введением и подготовкой к новой теме.

К основным преимуществам blended learning также можно также отнести гибкость, открытость, индивидуальный подход к студентам. Опрос учащихся показал, что большинство студентов поддерживают формат гибридного обучения, что подтверждает высокую степень удовлетворенности данным видом обучения.

Вопрос	Очное	Онлайн	Смешанное
В какой форме Вы хотели бы продолжать обучение?	10%	85%	5%

Краснова Т.И. и Сидоренко Т.В. в статье «Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом ВУЗе» также выделяют такие преимущества смешанного обучения, как:

– возможность для преподавателей размещать, а для студентов изучать более сложный материал, таким образов добиваясь более высоких результатов;
– формирование навыков презентации;
– получение обратной связи;
– возможность больше времени посвящать творческим занятиям;
– повышение качества коммуникации между студентами и преподавателем [9].

В заключение хотелось бы отметить, что дистанционное обучение является не только относительно новым видом обучения, но и одним из наиболее перспективных. Имея ряд сложностей, таких как технические проблемы, психологический фактор, сложности с оцениванием знаний и удержанием внимания, онлайн-образование также обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным. Таким образом, при невозможности полностью заменить офлайн-формат занятий на онлайн, идея перехода к гибридному или смешному обучению видится наиболее эффективной и удобной.

Библиографический список

1. Полат Е.С. *Дистанционное обучение*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Владос», 1998.
2. Агальцова Д.В. Организация и проведение веб-квестов по английскому языку в условиях дистанционного обучения в ВУЗе. *Управление образованием: теория и практика*. 2020; № 2 (38).
3. Полат Е.С. *Теория и практика дистанционного обучения*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2020.
4. Кузьмина Л.В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения. *Вестник Московского университета МВД России*. 2012; № 1.
5. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Специфика технологий современного дистанционного обучения иностранным языкам. *Образование и право*. 2020; № 9.
6. Бакач Е.В., Шутько Ю.Б. Проблемы и перспективы дистанционного обучения в учреждении дополнительного профессионального образования. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. Челябинск, 2016.
7. Малинина И.А. Применение технологии смешанного обучения иностранному языку в высшей школе. *Современные научные исследования и инновации*. 2013; № 10.
8. Bonk Curtis J. *The Handbook of Blended Learning Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer, 2006.
9. Краснова Т.И., Сидоренко Т.В. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом ВУЗе. *Образовательные технологии и общество*. 2014; № 2.

References

1. Polat E.S. *Distancionnoe obuchenie*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Vlados», 1998.
2. Agal'cova D.V. Organizaciya i provedenie veb-kvestov po anglijskomu yazyku v usloviyah distancionnogo obucheniya v VUZe. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2020; № 2 (38).
3. Polat E.S. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2020.
4. Kuz'mina L.V. Preimuschestva i nedostatki distancionnogo obucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2012; № 1.
5. Kondrahina N.G., Yuzhakova N.E. Specifika tehnologij sovremennogo distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 9.
6. Bakach E.V., Shut'ko Yu.B. Problemy i perspektivy distancionnogo obucheniya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya*. Chelyabinsk, 2016.
7. Malinina I.A. Primenenie tehnologii smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2013; № 10.
8. Bonk Curtis J. *The Handbook of Blended Learning Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer, 2006.
9. Krasnova T.I., Sidorenko T.V. Smeshannoe obuchenie kak novaya forma organizacii yazykovogo obrazovaniya v neyazykovom VUZe. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2014; № 2.

Статья поступила в редакцию 16.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-8-10

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

FEATURES OF ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDENT PRACTICUM DURING THE PANDEMIC. Features of organization of psychological and pedagogical (productive) practicum of undergraduate students of Institute of Humanities of Moscow City Pedagogical University who study in the training programs of 44.03.01 Pedagogical education and 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) are revealed in the article. The experience of interaction with specialized organizations, where students underwent practical training during the pandemic in the 2020-2021 academic year, is described. Tasks performed by students and their peculiarities due to the working conditions of specialized organizations (general education schools) during the COVID-19 pandemic are reviewed. The material presented in this article may be of particular interest to higher education institutions practicum directors, representatives of specialized organizations where psychological and pedagogical practicum is implemented, and to students who are interested in high-quality practical training.

Key words: **psychological and pedagogical practicum, competencies, specialized organizations, student self-guided work, distance learning.**

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

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

В данной статье раскрываются особенности организации психолого-педагогической (производственной) практики студентов бакалавриата Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Описывается опыт взаимодействия с профильными организациями, где студенты проходили практику в период пандемии (в 2020 – 2021 учебном году). Значительное внимание в статье уделяется выполняемым студентами заданиям, их специфике, вызванной условиями, предоставляемыми профильными организациями (общеобразовательными школами) в связи с пандемией коронавируса (COVID-19). Представленный в статье материал будет интересен и полезен руководителям практики от высших учебных заведений, представителям профильных организаций, где реализуется психолого-педагогическая практика, а также самим студентам, заинтересованным в качественном ее прохождении.

Ключевые слова: **психолого-педагогическая практика, компетенции, профильные организации, самостоятельная работа студентов, дистанционное обучение.**

2020 год, когда Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) объявила пандемию коронавируса (COVID-19), принес как новые условия для осуществления и реализации образовательного процесса во всех типах образовательных организаций, так и новые условия для организации практики студентов. Это связано в первую очередь с тем, что в ряде субъектов Российской Федерации объявлялся карантин, при котором учащиеся практически полностью перешли на дистанционное обучение, при этом в некоторых регионах условия карантина были менее строгими, и хотя все визиты в общеобразовательные организации ограничивались и строго регламентировались, они всё-таки были возможны. Эта разница в условиях организации образовательного процесса повлияла на все виды практики студентов педагогических вузов и самым значительным образом – на психолого-педагогическую практику, которая предполагает именно контактную работу с детьми.

Однако вопросы организации практики студентов педагогических вузов не являются принципиально новыми для системы российского образования. Различными аспектами организации практики студентов, обучающихся в педагогических высших учебных заведениях, занимались многие авторы. Так, например, Антонова Н.Н. описывала опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и в научной деятельности будущих учителей [1]; Калацкая Н.Н. и Гурьянова О.А. анализировали психолого-педагогическую практику студентов в условиях модернизации педагогического образования [2]; Кустова Е.И., Лазарева М.В. и другие уделяли внимание становлению профессионально значимых качеств и компетенций у будущих учителей в ходе различных видов педагогических практик [3; 4]; Щербакова Е.В. и Щербакова Т.Н. всесторонне рассмотрели наставничество как форму поддержки профессионального становления студентов-бакалавров в ходе учебной педагогической практики [5], а о необходимости непрерывной педагогической практики говорили ещё в конце XX века Абдуллина О.А., Загрязкина Н.Н. [6] и многие другие педагоги, психологи, методисты.

Однако пандемия коронавируса не могла не отразиться на прохождении практики современными студентами, а ее неопределенное окончание актуализирует проблему соотнесения задач психолого-педагогической практики и заданий, необходимых для выполнения студентами, с санитарно-эпидемиологическими ограничениями и требованиями, предъявляемыми в образовательных организациях.

В соответствии с учебным планом бакалавриата Института гуманитарного образования Московского городского педагогического университета по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) психолого-педагогическая (производственная) практика входит в модуль «Психолого-педагогический» и реализуется на 3 курсе обучения (5 и 6 учебные семестры). Каждый семестр завершается выставлением отметки и рейтинговых баллов.

Способ и форма проведения практики – стационарная, рассредоточенная, что означает закрепление каждого студента в конкретной профильной организации, при этом в расписании занятий у студентов нет специально отведенного для практики дня или определенного периода времени.

Целью данной практики является содействие становлению компетентности будущих педагогов в области решения профессиональных задач в условиях избранной профессиональной деятельности, приобретение опыта профессиональной педагогической, учебно-исследовательской деятельности.

Среди основных задач практики можно выделить следующие:

– развить способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики;

– получить опыт участия в разработке основных и дополнительных образовательных программ, отдельных их компонентов;

– научиться организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС;

– приобрести опыт взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ;

– накопить опыт осуществления педагогической деятельности и другие.

Стоит отдельно отметить, что на всю практику отводится 72 часа на год (2 зачетные единицы), из них контактная работа, подразумевающая консультации, составляет всего 4 часа за год (по два часа за семестр), всё остальное же – самостоятельная работа студентов, включающая, в том числе, непосредственно практику в профильной организации.

Для достижения поставленной цели и сформулированных задач студенты в течение учебного года выполняют ряд заданий, рассредоточенных по семестрам обучения. В ходе пятого семестра обучения (первого семестра психолого-педагогической практики) студенты должны осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики. При этом в начале практики они должны изучить нормативно-правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность, а также локальные акты образовательной организации, к которой они прикреплены согласно Распоряжению по практике. На основе изученного им необходимо провести анализ образовательного процесса на соответствие ФГОС и нормам профессиональной этики.

После указанной теоретико-аналитической подготовки студент должен провести психолого-педагогическую диагностику обучающегося, использовав для этого соответствующий диагностический инструментарий.

Завершающим заданием первого семестра практики являлось изучение и анализ программы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей, реализуемой на базе практики, а также разработка дополнительной образовательной программы воспитания по одному из направлений воспитания, что можно было выполнить в группе из 5 – 6 студентов.

Во втором семестре психолого-педагогической практики (6 семестр обучения) для студентов основным становится взаимодействие с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ. Сюда входит организация совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потреб-

ностями, в соответствии с требованиями ФГОС, наблюдение за совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельностью обучающихся, планирование внеурочной деятельности обучающихся, проведение внеурочного мероприятия и его самоанализ. Также согласно рабочей программе практики студентам было необходимо провести анализ результатов образования обучающихся на базе практики, выявить трудности в обучении и возможность их корректировки в обучении на внеурочных занятиях.

Как видно из перечисленных заданий, их выполнение невозможно без непосредственной работы на базах практики, то есть в общеобразовательных организациях, доступ и взаимодействие с которыми были в 2020 – 2021 учебном году существенно усложнены из-за пандемии коронавируса.

Необходимо отметить, что все профильные (общеобразовательные) организации, куда были направлены студенты Института гуманитарных наук, соответствовали направлению и профилю подготовки обучающихся и позволяли решить задачи производственной (психолого-педагогической) практики. Среди профильных организаций числились ведущие образовательные организации г. Москвы, Московской и Владимирской областей, в том числе входящие в ТОП 300 лучших школ г. Москвы (например, ГБОУ СОШ № 507, ГБОУ СОШ Школа имени Артёма Боровика и др.). Со всеми профильными образовательными организациями к моменту начала практики были заключены договоры о сотрудничестве (в основном долгосрочные). Все базы практики имели высококвалифицированный педагогический состав, хорошую материальную базу, опыт работы с практикантами.

Все школы г. Москвы и большинство школ Московской области, куда были распределены студенты, имеют в своем составе несколько корпусов, ряд школ оборудованы музеями различной направленности (патриотические, краеведческие и др.). Например, ГБОУ СОШ № 1288 им. героя Советского Союза Н.В. Троян и ГБОУ № 166 имеют на своей территории музеи, в которых проводились внеурочные занятия, посещаемые практикантами.

Однако наличие договоров и прочих необходимых атрибутов в условиях пандемии не могло не отразиться на сотрудничестве и организации посещений студентами школ. С самого начала сентября 2020 года все посещения школ были ограничены, доступ в них был запрещен даже родителям, общешкольные праздничные линейки в большинстве школ не проводились, расписание звонков стало индивидуальным для каждых классов (параллелей), чтобы избежать скопления детей на переменах и пр. А с октября по декабрь (включительно) 2020 года все учащиеся московских школ с 6 по 11 класс находились на дистанционном обучении, естественно, студенты, если и могли присутствовать на таких уроках, то не могли видеть ничего, кроме «окошек» с учениками на мониторе учителя, а ведь многие школьники даже камеры во время дистанционных занятий не включали! Стоит также отметить, что в указанный период времени и сами студенты находились на дистанционном обучении, их выезды были ограничены властями города.

В итоге задания по практике не могли выполняться в том виде, в котором они планировались изначально, без учета санитарно-эпидемиологической обстановки в регионах, в которых находились школы, являющиеся базами практики.

На основе Рабочей программы практики, утвержденной руководством университета, ее руководители могли самостоятельно сформулировать задания в технологической карте, которая является более гибким рабочим инструментом, учитывающим специфику сегодняшнего дня.

В табл. 1 и 2 представлены фрагменты технологической карты, где перечислены разделы и задания текущей аттестации и соотнесенные с ними виды аттестации и формы их выполнения.

Как видно из приведенных фрагментов, объемы контактной работы с детьми были минимизированы, большинство заданий теоретико-аналитического характера не предполагали обязательных выходов в школу, их можно было выполнить и в дистанционном формате на основе изучения сайтов школ и их страниц в социальных сетях.

Таким образом, количество выходов непосредственно на базы практики были в первом ее семестре – минимум три раза, во втором семестре – минимум два раза. Конечно, не все студенты в силу своей подготовленности справились с выполнением практических заданий в минимальные сроки. Например, не все смогли составить психолого-педагогическую характеристику учащегося после первого общения с ним, и для этого, учитывая санитарно-эпидемиологические ограничения, большинство перешли в дистанционный формат общения с учениками, что позволило им восполнить необходимые пробелы в характеристике.

Таблица 1

Фрагмент технологической карты 1 семестра
(5 семестр обучения)

Раздел или задание текущей аттестационной работы	*Виды текущей аттестации*	*Форма работы*
Изучение нормативно-правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность. Изучение локальных актов образовательной организации	Составление перечня локальных актов (за текущий учебный год) профильной организации; эссе «Профессиональная деятельность педагога: профессиональные задачи, и пути их решения»	внеаудиторная
Психолого-педагогическая диагностика личности обучающегося	Психолого-педагогическая характеристика учащегося	Внеаудиторная / аудиторная
Анализ образовательного процесса на соответствие ФГОС и нормам профессиональной этики	Анализ внеурочной / урочной деятельности обучающихся / конспект наблюдений за деятельностью учителя и класса (на уроке или внеурочном мероприятии)	внеаудиторная / аудиторная
Анализ программы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей, реализуемой на базе практики	Эссе «Актуальность и проблемы духовно-нравственного воспитания»	внеаудиторная
Разработка дополнительной образовательной программы воспитания по одному из направлений воспитания	Программа дополнительного образования (рекомендовано выполнение в группах 5 – 6 студентов)	внеаудиторная

Таблица 2

Фрагмент технологической карты 2 семестра
(6 семестр обучения)

Раздел или задание текущей аттестационной работы	*Виды текущей аттестации*	*Форма работы*
Организация совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС. Наблюдение за совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельностью обучающихся	Протокол наблюдений за внеурочной индивидуальной или групповой учебной / воспитательной деятельностью обучающихся, анализ	аудиторная
Планирование внеурочной деятельности обучающихся. Проведение внеурочного мероприятия. Самоанализ внеурочного мероприятия	Конспект внеурочного мероприятия	внеаудиторная
	Проведение внеурочного мероприятия	аудиторная
	Самоанализ внеурочного мероприятия	внеаудиторная
Анализ результатов образования обучающихся на базе практики. Диагностика трудностей в обучении. Корректировка трудностей в обучении на внеурочных занятиях	Эссе «Основные трудности в обучении и возможности их корректировки на внеурочных занятиях»	внеаудиторная
Применение психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	Эссе «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы» / «Психолого-педагогические технологии в обучении, воспитании и развитии обучающихся с особыми образовательными потребностями	внеаудиторная

Все выходы в школы согласовывались заранее с руководством образовательных организаций и осуществлялись строго с соблюдением предписанных норм: все студенты и руководители практики, приходящие в школы, предоставляли ПЦР-тест и/или тест на антитела к коронавирусу. Конечно, иногда это вызывало определенные проблемы, поскольку не во всех регионах студенты могли записаться на бесплатные ПЦР-тесты, и им приходилось пользоваться услугами платных лабораторий, что было весьма затратно.

Также все образовательные организации осуществляли термометрию на входе, требовали наличия масок и перчаток от пришедших.

В ходе психолого-педагогической практики студенты смогли посетить уроки в школах, внеурочные мероприятия (в ряде школ внеурочные мероприятия не проводились в связи с карантинными мерами), спланировать и провести собственное внеурочное занятие. Самыми популярными темами для внеурочных занятий были следующие: «День космонавтики», «День Победы», «Этикет», а наиболее частыми формами – классный час, квест, квиз и викторина. Почти все студенты получили самые высокие отзывы о своей работе в школах и проведенных мероприятиях, что убедило их в правильности выбора будущей профессии.

Подытоживая, следует отметить, что, несмотря на сложную ситуацию с пандемией, большинство студентов успешно справились со всеми заданиями. В своих рефлексивных отчетах многие отмечали, что непосредственная работа с детьми (а это первая практика, предполагающая самостоятельную подготовку и проведение внеурочного мероприятия) вызвала у них много положительных эмоций; непосредственная реакция детей, общение с ними дали ценный опыт реальной педагогической деятельности, который, несомненно, пригодится им в будущем.

Библиографический список

1. Антонова Н.Н. Опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и в научно-исследовательской деятельности будущих учителей. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 5 – 7.
2. Калацкая Н.Н., Гурьянова О.А. Организация психолого-педагогической практики студентов в условиях модернизации педагогического образования. *Образование и саморазвитие.* 2015; № 2 (44): 75 – 85.
3. Кустова Е.И. *Особенности формирования профессионально важных качеств личности учителя у студентов во время педагогических практик.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
4. Лазарева М.В. *Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе педагогической практики в условиях вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
5. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Наставничество как форма поддержки профессионального становления студентов в ходе учебной педагогической практики. *Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии:* материалы межвузовской конференции. Москва, 2019: 212 – 215.
6. Абдуллина О.А., Загрязкина Н.Н. *Педагогическая практика студентов*. Москва: Просвещение, 1989.

References

1. Antonova N.N. Opyt organizacii uchebnoj praktiki po formirovaniyu pervichnyh professional'nyh umenij i navykov, v tom chisle i v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti buduschih uchitelej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 5 – 7.
2. Kalackaya N.N., Gur'yanova O.A. Organizaciya psihologo-pedagogicheskoj praktiki studentov v usloviyah modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2015; № 2 (44): 75 – 85.
3. Kustova E.I. *Osobennosti formirovaniya professional'no vazhnyh kachestv lichnosti uchitelya u studentov vo vremya pedagogicheskih praktik*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
4. Lazareva M.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti bakalavrov v processe pedagogicheskoj praktiki v usloviyah vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
5. Scherbakova E.V., Scherbakova T.N. Nastavnichestvo kak forma podderzhki professional'nogo stanovleniya studentov v hode uchebnoj pedagogicheskoj praktiki. *Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka buduschih uchitelej: istoriya, metodologiya i tehnologii:* materialy mezhvuzovskoj konferencii. Moskva, 2019: 212 – 215.
6. Abdullina O.A., Zagryazkina N.N. *Pedagogicheskaya praktika studentov*. Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 19.08.21

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-10-12

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

MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF THE TRANSPORT COLLEGE. The formation of national self-consciousness among modern students is one of the priority tasks of educational activities. Our state now needs not just law-abiding, able-bodied and intelligent young people. The realization of the colossal creative tasks of building a new Russia requires patriotic young people in the country, professionally competent, ready to implement grandiose plans for the economic and social development of the Russian Federation, able to take the baton from older generations for its preservation and economic prosperity, taking a leading position in the world. To do this, every young man and girl must have a well-formed national identity, understand their purpose, role and place in their country, give all their strength, knowledge, behavior and labor achievements for the benefit of the Fatherland and the Russian multinational people. A developed national consciousness is a strategic human resource of our motherland, the basis of the unity and invincibility of our multinational people. This article is devoted to the scientific substantiation and construction of a new pedagogical model aimed at the formation of national self-consciousness of students in the multicultural educational space of the transport college.

Key words: **modeling, model, national identity, motherland, multicultural educational space, transport college, students, formation.**

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТРАНСПОРТНОГО КОЛЛЕДЖА

Формирование национального самосознания у современной учащейся молодежи является одной из приоритетных задач учебно-воспитательной деятельности. Нашему государству ныне потребна не просто законопослушная, трудоспособная и умная молодежь. Реализация колоссальных созидательных задач строительства новой России требует наличия в стране патриотично настроенной молодежи, профессионально компетентной, готовой к реализации грандиозных планов экономического и социального развития Российской Федерации, способной принять эстафету от старших поколений по её сохранению и экономическому процветанию, занятию лидирующего положения в мире. Для этого каждый юноша и девушка должны обладать сформированностью национального самосознания, понимать своё предназначение, роль и место в своей стране, отдавать все свои силы, знания, поведение и трудовые достижения на благо Отечества и российского многонационального народа. Развитое национальное самосознание – это стратегический человеческий ресурс нашего Отечества, основа единства и непобедимости многонационального народа страны. Статья посвящена научному обоснованию и конструированию новой педагогической модели, направленной на формирование национального самосознания учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа.

Ключевые слова: **моделирование, модель, национальное самосознание, Отечество, поликультурное образовательное пространство, транспортный колледж, учащиеся, формирование.**

Актуальность настоящей статьи обусловлена следующим комплексом факторов: 1) *внутренней направленности:* а) существенными конструктивно-трансформационными процессами, охватившими все сферы политической, экономической и социальной жизни; б) активизацией этнических контактов между представителями разных этносов и национальностей; в) повышением национального и патриотического сознания граждан России; в) возрастанием интереса молодежи к историческому прошлому нашего Отечества; г) ростом количества мигрантов в нашу страну; д) продолжением духовно-нравственного кризиса российского социума; е) снижением результативности воспитательной деятельности с молодежью, что привело к росту преступности в этой среде, увлечению наркотиками и алкоголем, неуважительного отношения к старшим поколениям, ветеранам, отечественным ценностям, традициям, обычаям и ритуалам. 2) *внешней направленности:* а) наличием реальной военной угрозы со стороны западных стран, объединенных в военно-политический блок НАТО; б) систематическим ужесточением ведущими странами и их сателлитами политических и экономических санкций в отношении нашей страны и её граждан; в) развернувшейся жесткой информационно-психологической войны в отношении России и её населения, включающей намеренную фальсификацию исторических событий, искажение существующей дружбы между народами России, разжигание национальной вражды и неприязни, формирование русофобии.

Злободневность рассматриваемой темы, её важность в аспекте государственной безопасности была рассмотрена на государственном уровне. В принятых решениях указывается на целесообразность активизации воспитания всех категорий граждан, особенно учащейся молодежи [1].

В реализации данного требования руководство страны предполагает наличие соответствующей педагогической модели, позволяющей целенаправленно и эффективно организовывать и проводить процесс формирования национального самосознания у учащихся высших и средних профессиональных учебных заведений.

В отечественной педагогической науке тема формирования национального самосознания у учащейся молодежи активно стала разрабатываться с конца 90-х годов XX века. Существенный вклад в развитие различных аспектов национального самосознания внесли такие ученые и молодые исследователи, как Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижев, И.В. Дьяконов, П.Т. Евдокимов, Л.В. Скворцов, Н.В. Солодовникова, А.Т. Спиркин и другие.

Для рассматриваемой темы значимыми являются научные публикации таких авторов, как В.В. Иванова (2011); В.С. Мерлин (2007); В.В Столин (2013); Д.С. Гордеева (2017) и другие, в которых раскрываются общие положения теории самосознания личности.

В этом направлении также проведен ряд основательных исследований такими учеными, как В.Е. Кассихина (2002); Д.Я. Райгородский (2003); Е.Л. Райхлина (2011); М. Н. Попова (2018); В.В. Шарапов (2018); О.А. Карнышева (2019) и др.

Имеются некоторые научные разработки и в плане формирования национального самосознания у учащихся средних профессиональных учебных заведений.

К примеру, Н.А. Левитская (2008) рассмотрела проблематику формирования национального самосознания студентов в образовательном процессе колледжа культуры и искусства [2]. Т.С. Артюхина исследовала специфику развития гражданского самосознания студентов колледжа во внеучебной деятельности [3]. А.Л. Андреев изучил особенности формирования исторического самосознания у учащихся педагогического колледжа [4].

Как видим, целенаправленного исследования процесса формирования национального самосознания у учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа не проводилось, что указывает на острую потребность в осуществлении такого педагогического изучения.

Основываясь на взглядах и подходах вышеприведенных авторов, дадим авторское определение термину «национальное самосознание учащегося транспортного колледжа», понимаемого как представление личности о своей национальной принадлежности; устоявшийся взгляд на историческое прошлое Отечества и российского народа, своей нации, современность и будущее России; степень овладения родным языком, культурой, традициями и обычаями народа; уяснение и бережное отношение к национальным интересам, ценностям и ценностным ориентациям, воспитание толерантного отношения к другим этносам и конфессиям. Сформированное национальное самосознание обусловливает формирование Сформированное национальное самосознание обусловливает формирование константной личности, устойчивость её государственно-патриотической позиции, верность и надежность, законопослушность, добросовестность, трудолюбие, активность в жизнедеятельности на благо Российской Федерации.

Цель статьи: обосновать и раскрыть содержание модели формирования национального самосознания учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа.

Сущность педагогического моделирования. В педагогике метод моделирования получил довольно широкое распространение и созидательное применение. Он отличается от других методов тем, что позволяет опосредованно изучить объект через использование иного объекта, именуемого моделью [5]. Суть моделирования содержится в получении довольно обширной информации об объекте путем всестороннего исследования сконструированной модели, воспроизводящей объект в идеале. Развитая умственная деятельность человека, его мыслительные способности (абстрагирование, конкретизация, аналогия, упрощение, формализация, схематизация) позволяют творчески применить моделирование в педагогическом исследовании [6].

По мнению А.Н. Дахина, к особенностям педагогического моделирования относятся: а) самостоятельное направление в общем методе исследования; б) уровень адекватности действительности; в) применение педагогической валидности для описания степени эффективности моделирования. Оно очень близко ряду понятий, таким как достоверность, адекватность, но в то же время оно абсолютно не тождественно им; г) необходимость присутствия развернутой универсальной и содержательной частей; д) обладание собственным проблемным полем; е) объединение с корректной формализацией реальных педагогических явлений; ж) ориентация на основательную и всестороннюю проверку сконструированной модели.

Конструирование педагогической модели предполагает соблюдение определенного алгоритма, включающего следующие этапы:

а) подготовительный (теоретический анализ научной литературы; изучение соответствующего педагогического опыта; формулировка замысла);

б) созидательный (конструирование конкретной педагогической модели и её реальная проверка на практике);

в) заключительный (анализ и оценка полученных результатов; формулировка выводов и рекомендаций; оформление требуемой документации) [7].

Основные компоненты модели формирования национального самосознания учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа

Выполненный выше теоретический анализ позволяет нам сконструировать педагогическую модель формирования национального самосознания учащихся в поликультурном образовательном пространстве транспортного колледжа, структурно содержащую следующие компоненты: целевой; научно-методологический; содержательно-технологический; процессуально-деятельностный и критериально-оценочный. Рассмотрим их содержание.

Целевой компонент предусматривает определение конкретной цели, на достижение которой направлен педагогический процесс. В данном случае таковым является формирование у учащихся транспортного колледжа высокого уровня национального самосознания. Достижение данной цели будет возможным при осуществлении систематизированного и целенаправленного педагогического воздействия и реализации следующей совокупности задач:

– перестройка учебно-воспитательной деятельности в колледже и её творческой направленности на формирование у учащихся национального самосознания;

– мобилизаця у преподавателей их готовности и способности строить учебно-воспитательную деятельность с акцентуацией внимания и интереса учащихся на такое явление, как «национальное самосознание»;

– усиление изучения учащимися отечественной истории, славного и героического пути российского многонационального народа;

– овладение учащимися сущности феномена «национальное самосознание» и путей его формирования;

– развитие у учащихся интереса и желания сформировать у себя высокий уровень национального самосознания и патриотизма;

– вовлечение учащихся в активную патриотическую и волонтерскую деятельность;

– привитие учащимся потребности в самовоспитании, самообразовании в интересах развития у себя национального самосознания, становления как гражданина-патриота, компетентного профессионала, отдающего себя полностью делу процветания любимого Отечества и улучшения благосостояния российского народа.

Научно-методологический компонент содержит систему действий по поиску, анализу и выбору требуемых методологических подходов и принципов, позволяющих всесторонне, логически правильно и последовательно провести педагогическое исследование. Применение методологических подходов (системно-деятельностного, аксиологического, компетентностного, диагностического) и принципов (научности, системности, целостности, патриотической мотивации, личностного подхода, культурологичности, многонациональности, этнического многообразия, толерантности) дает возможность определить исходную позицию, выбрать необходимые методики, сформировать диагностический аппарат. В итоге исследователь получает единую, целостную и достоверную картину изучаемого объекта.

Содержательно-технологический компонент направляет усилия исследователя (преподавателя, воспитателя) на: 1) обстоятельное изучение сложившейся ситуации, анализ педагогического опыта и практики её формирования в конкретном учебном заведении; 2) проведение диагностики уровня национального самосознания учащихся и анализ полученных результатов; 3) разработку авторской целевой программы и её утверждение у руководителя транспортного колледжа; 4) выбор и применение комплекса организационно-педагогических условий, включающего: а) применение возможностей поликультурного пространства учебного заведения для обогащения процесса формирования национального самосознания; б) повышение психолого-педагогического мастерства преподавателей в процессе целенаправленной учебно-воспитательной деятельности, предусматривающей применение возможностей феномена национальное самосознание в

становлении учащихся как компетентных профессионалов и граждан – патриотов Отечества; в) развитие интереса и мотивации учащихся к идее национального самосознания; г) стимулирование учащихся, стремящихся к усвоению теории и практики национального самосознания; д) организация рефлексии овладения знаниями и навыками национального самосознания; е) использование возможностей самовоспитания для развития национального самосознания личности) [8].

Процессуально-деятельностный компонент предусматривает логическое взаимодействие субъектов образования (преподавателей, воспитателей, кураторов, учащихся) в процессе профессиональной подготовки, изучения авторской целевой программы, участия в разнообразной практики, социально-общественной, культурно-досуговой и волонтерской деятельности.

В процессе профессиональной подготовки (изучение общегуманитарных и специальных дисциплин) и обучения по целевой программе во внеучебной работе учащиеся овладевают новыми знаниями в сфере национального самосознания, новыми навыками и умениями, относящимися к национальной культуре, национальным ценностям, традициям и обычаям, приобретают опыт межнационального и толерантного общения, обмена разнообразной информацией, налаживания доброжелательной коммуникации и взаимовыгодного сотрудничества с представителями иных этносов.

Основными этапами формирования национального самосознания у учащихся транспортного колледжа являются:

– входной (направлен на установление исходного состояния национального самосознания учащихся, наличие проблем, тенденций и готовности юношей и девушек целенаправленно заниматься получением новых знаний и навыков);

– обучения и воспитания (ориентирован на целенаправленную организацию учебно-воспитательной деятельности, введение национального компонента в профессиональную подготовку, изучение во внеучебной деятельности авторской целевой программы, позволяющей получить более углубленные знания и навыки о русской нации и её системообразующей роли в государстве, многонациональном российском народе, его легендарной истории и уникальной культуре, устоявшихся традициях и обычаях, русском языке как государственном, его необыкновенном колорите, богатстве и особенностях национальных языков и культур, сложившихся ценностях и ценностных ориентациях, российском образе жизни, национальных интересах и потребностях бережного к ним отношения, конструктивного использования в жизни и деятельности);

– заключительно-рефлексивный (обращен на проведение итоговой педагогической диагностики, оценки полученных результатов, формулировании конкретных выводов и рекомендаций, осуществлении требуемой коррекции всех программ (учебных, целевой), рефлексии учащимися своей учебной деятельности и достигнутых результатов).

Критериально-оценочный компонент охватывает следующие составные элементы: критерии (позволяют измерить степень сформированности национального самосознания у учащихся), уровни и результат.

Критериями сформированности национального самосознания у учащихся транспортного колледжа являются: а) когнитивный (характеризует уровень знаний учащегося о своем народе, национальной истории, культуре, языке, традиций, обычаев; знаний о других народах, населяющих Россию; умение применить имеющиеся знания в своей жизнедеятельности и повседневной практике; готовность получать новые знания, относящиеся к национальной теме); б) эмоционально-ценностный (выражает отношение личности к национальным и культурным ценностям; проявление интереса к прошлому, настоящему и будущему своего народа и Отечества); в) поведенческий (активность в жизнедеятельности своего народа; беспристрастное отношение к своему поведению и поступкам; уровень толерантности к представителям иных наций и конфессий).

Основываясь на выделенных критериях, соответствующих им показателях, установлены три *уровня сформированности национального самосознания* учащихся транспортного колледжа: низкий, средний, высокий.

Конечный *результат* реализации настоящей модели – это учащийся транспортного колледжа со сформированным национальным самосознанием, любящий своей народ, его историю, язык, культуру, традиции и обычаи, национальные ценности и ценностные ориентации, гордящийся ими, бережно относящийся к ним и готовый руководствоваться ими в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности.

Данный компонент предусматривает не только оценку сформированности национального самосознания учащихся, но и проведение рефлексии учащимися процесса овладения новыми знаниями и навыками, а также коррекцию учебно-воспитательной деятельности и авторской целевой программы.

Сконструированная модель представляет собой стройную и связанную между собой систему элементов, начиная от цели и заканчивая рефлексией и коррекцией учебных и авторских программ, которые образуют целостную структуру, направленную на реализацию намеченной цели – формирование высокого уровня национального самосознания у юношей и девушек, обучающихся в транспортном колледже.

Библиографический список

1. *Стратегия государственной национальной политики на период до 2025 года*. Available at: / https://www.garant.ru/
2. 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.
3. Артюхина Т.С. *Развитие гражданского самосознания студентов колледжа во внеучебной деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Красноярск, 1998.
4. Андреев А.Л. *Формирование исторического самосознания студентов педагогического колледжа*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2020.
5. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010; Т. 2, № 1 (3): 11 – 20.
6. Писаренко В.И. Моделирование в современной педагогике. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2019; № 12 (68): 146 – 154.
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.
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.

References

1. *Strategiya gosudarstvennoj nacional'noj politiki na period do 2025 goda*. Available at: / https://www.garant.ru/
2. 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.
3. Artyuhina T.S. *Razvitie grazhdanskogo samosoznaniya studentov kolledzha vo vneuchebnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 1998.
4. Andreev A.L. *Formirovanie istoricheskogo samosoznaniya studentov pedagogicheskogo kolledzha*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2020.
5. Dahin A.N. Modelirovanie v pedagogike. *Idei i idealy*. 2010; T. 2, № 1 (3): 11 – 20.
6. Pisarenko V.I. Modelirovanie v sovremennoj pedagogike. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2019; № 12 (68): 146 – 154.
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.
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.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-12-15

Vlasova V.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: vlasova_100@mail.ru*

Sypko E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: elena_sypko@mail.ru*

USING THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CONDITIONS OF EDUCATION RENEWAL. The article considers the issue of using the information and educational environment associated with the need to improve the educational process, providing students with the opportunity to use a wide range of educational content. It is the use of interactive technologies in the educational process that will allow setting new vectors for updating education, compensating for

gaps and contributing to the realization of creative abilities of students and teachers in modern conditions. The article presents theoretical description of interactive interaction with students, which can serve as a basis for innovative activity of teachers. The content and structure of the information and educational environment and the features of its creation in an educational organization are revealed. The authors come to the conclusion that the creation of an information and educational environment is one of the most important indicators of the quality of the education system.

Key words: **educational environment, educational system, educational process, computer technologies, information support, innovations in education.**

В.И. Власова, *канд. пед. наук, доц., Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: vlasova_100@mail.ru*

Е.В. Сыпко, *канд. пед. наук, доц., Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: elena_sypko@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос использования информационно-образовательной среды, связанный с необходимостью совершенствования образовательного процесса, предоставления обучающимся возможности использования широкого спектра образовательного контента. Именно использование интерактивных технологий в образовательном процессе позволит задать новые векторы обновления образования, компенсировать пробелы и способствовать реализации творческих способностей обучающихся и педагогов в современных условиях. В статье представлено теоретическое описание интерактивного взаимодействия с обучающимися, что, по нашему мнению, может служить основой инновационной деятельности педагогов. Раскрываются содержание и структура информационно-образовательной среды и особенности её создания в образовательной организации. Авторы приходят к выводу, что создание информационно-образовательного пространства является одним их важнейших показателей успешной организации образовательного процесса в системе образования.

Ключевые слова: **образовательная среда, система образования, образовательный процесс, компьютерные технологии, информационная поддержка, инновации в образовании.**

В связи с необходимостью обновления системы образования и воспитания подрастающего поколения на качественно новом уровне использование информационно-коммуникационных ресурсов становится весьма актуальным. Возникает необходимость идти в ногу с научно-техническим прогрессом и временем. Сегодня ключевой задачей обновления системы образования является изменение приоритетов, приближение качественных показателей к мировым стандартам. Акцент делается не на процессе приобретения знаний, а на их непосредственном применении. Вот почему грамотное использование информационно-образовательной среды является важной составляющей процесса обновления образования.

В последнее время мы становимся свидетелями того, что в условиях обновления образования одно из важнейших мест в этой сложной деятельности занимает использование информационно-образовательной среды. Проблема исследования заключается в том, что применение средового подхода, информатизация системы образования позволят преодолеть ряд трудностей, а это, в свою очередь, положительно скажется на процессе и результатах обучения. Инновационные изменения, происходящие сегодня в образовании, связаны с внедрением технологии программированного обучения, компьютеризации, информатизации всех сфер общества.

Аспектами изучения использования информационно-образовательной среды занимались такие авторы, как И.Д. Белоусова [1], А.М. Агдавлетова [2], Р.И. Баженов [3], И.Н. Мовчан [4] и др.

Мы понимаем, что обучающиеся могут весьма легко освоить любые новые цифровые и мультимедийные технологии. Задача, стоящая перед педагогом, – направить вектор развития обучающегося в правильное направление посредством использования улучшенных методов. Поскольку в основе технологического процесса обучения лежит результат получения и преобразования информации, нами сделана попытка представить педагогическую технологию как информационную.

Информационно-образовательное пространство может предоставить обучающимся возможность использования широкого спектра образовательного контента: электронные учебники, видеокурсы и т.д. С применением интерактивных технологий у обучающихся появится возможность компенсирования пробелов в образовании, реализации своих творческих способностей путём участия в соревнованиях, олимпиадах, фестивалях, конференциях различного уровня.

Информационно-образовательная среда может стать продуктивной платформой для улучшения качества образования. В качестве одного из направлений актуальности исследования нами были определены современные тенденции развития информатики как науки и переход к электронному обучению в рамках обновления образования.

Требования Федеральных государственных образовательных стандартов нацеливают организаторов образовательного процесса на решение стратегической цели – формирование у обучающихся «умения учиться», достижение которой невозможно без создания и использования информационно-образовательной среды (ИОС).

Нами была предпринята попытка разграничить понятия «образовательная среда» и «информационная образовательная среда». Мы разделяем мнение многих авторов о том, что данные понятия имеют кардинально противоположное значение. Современная система образования характеризуется информатизацией, в результате чего образовательная сфера становится информационной и образовательной средой. ИОС – продукт информатизации образовательной среды. Информационно-образовательная среда (ИОС) призвана обеспечить плавный и оперативный переход образования в новое качественное состояние, которое отвечает информационным потребностям современного общества. ИОС – средство реализации учебного процесса и учебного взаимодействия, ставшее информационным под влиянием информатизации.

Кроме того, ИОС можно рассматривать как многоуровневую иерархическую систему. Выделяют следующие уровни: общеобразовательная ИОС, ИОС образовательной организации и персональная ИОС.

Составляющими ИОС являются некие ресурсы социальной и информационной среды, которым необходимо отдать предпочтение при реализации содержания образовательного процесса. Опираясь на содержательную сторону ИОС, можно обозначить информационно-образовательные (ИОР) и электронно-образовательные (ЭОР) ресурсы. В современном образовании они стали неотъемлемым и значимым средством организации образовательного процесса в образовательных учреждениях на всех уровнях.

Федеральный государственный образовательный стандарт сегодня регулирует не только реализацию и развитие образования, но и развитие самой образовательной среды [5].

Несмотря на большое количество существующих мнений об использовании информационно-образовательных и электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе, прослеживается позиция об их сочетании, что является важным условием для повышения качества образования.

Цель нашего исследования – изучить преимущества использования информационно-образовательной среды в условиях обновления образования. Нами были сформулированы следующие задачи исследования:

– определить особенности использования ИОС в условиях обновления образования;

– изучить принципы эффективного использования электронных образовательных ресурсов при формировании информационно-образовательной среды;

– выявить, как использование различных носителей и инструментов влияет на решение педагогических задач.

Отправной точкой стало предположение, что обновление образования тесным образом зависит от использования информационно-образовательного пространства в образовательном процессе.

Мы провели опрос обучающихся, посвященный проблеме использования информационно-образовательной среды в условиях обновления образования. Исследование носило пилотный характер, поскольку правильное использование информационно-образовательной среды в условиях обновления образования – новшество не только для педагогики, но и для ряда других наук.

В эксперименте приняли участие 25 человек, обучающихся на 3 – 4 курсах. В основе эмпирического исследования лежали ресурсы формата ИОР и ЭОР, используемые в российской и международной практике. Все участники были предупреждены о цели опроса.

Формирование информационно-образовательной среды в системе образования невозможно без проектирования определенных электронных образовательных ресурсов (табл. 1). Конечный итог влияния различных носителей на решение образовательной задачи вычислялся по среднему арифметическому показателю всех оценок исследуемых. Были учтены вероятность ошибки экспертной оценки (5%) и необходимое количество обучающихся, принявших участие в эксперименте ($N = 0{,}5 \cdot (3/h+5)$, где h – допустимая вероятность ошибки оценки обучающихся в процентах составляет 23 человека).

Таблица 1

Примеры различных носителей и инструментов для различных педагогических задач при создании электронных образовательных ресурсов

Образовательная задача	Средства массовой информации и инструментарий	Рейтинг
Навигация	Кнопки, ссылки, анимация, страницы карт, оглавление, справка	7
Пояснение, разъяснение	Подробная текстовая информация, инструкция по использованию	6
Пример, презентация	Фотографии (новая камера). Схема (зависит от качества изображения от выбранного разрешения при съемке). Скриншот (как перенести фотографии на компьютер). Схема (схема частей камеры) [6]	5
Демонстрация	Концептуальная карта. График [7]	5
Показывать изменения с течением времени	Анимация. Видео (отображение электронного затвора камеры). Моделирование [8]	4
Показать скрытые понятия (сложные в простом объяснении, абстрактные)	Графические аналогии, анимация [9]	6
Видео-, практическая работа	Моделирование (добавление и удаление абзаца текста в документе)	8

Таким образом, по мнению участников эксперимента, использование ЭОР создает ряд преимуществ перед ИОР, что, в свою очередь, способствует эффективности освоения информации. Использование ИОС позволяет организовать качественную подготовку обучающихся [10].

Обучение навыкам работы с информацией – одно из важных направлений деятельности образовательной организации. В связи с этим информационная образовательная среда должна включать систему оборудования, программного обеспечения и т.д., способствующую обновлению образования. В контексте содержания это медиа-библиотеки, веб-сайты, интерактивные доски, компьютерные программы, тренажеры, интернет-ресурсы и т.д. [11].

Информационно-образовательная среда должна стать такой системой, в которой структура и информационные потоки оптимизированы с учётом новых потребностей общества. Эффективно развитая информационно-образовательная среда должна включает пять показателей: 1) предъявление информации; 2) инструкция к тому, что делать [12]; 3) задания на осознание и запоминание; 4) мониторинг для определения степени усвоения предъявленной информации; 5) интерактивность [13]. Эти пять элементов могут быть использованы самостоятельно или в сочетании со смешанным обучением. Хотя почти все эти показатели можно реализовать без использования средств массовой информации, мультимедиа делает их более эффективными и значимыми [14].

Предоставление человеку возможности воспринимать видео- и аудиоинформацию одновременно имеет ряд преимуществ (табл. 2).

Таким образом, взаимосвязь текста и графики потенциально способствует лучшему восприятию информации. Полученные нами данные еще раз доказывают необходимость использования информационно-образовательной среды в условиях обновления образования. Современная наука непрерывно и динамично развивается и дифференцируется. Поток научной информации растет. Поэтому использование мультимедийных средств весьма эффективно, так как они демонстрируют преимущество обеих систем [17]. Вследствие этого категории и понятия науки становятся всё более сложными и ёмкими. Эффективность обучения во многом определяется качеством владения обучающимися инновационными технологиями.

Таблица 2

Принципы эффективного использования электронных образовательных ресурсов при формировании информационно-образовательной среды с элементами обновленного образования

Показатели	Описание
Мультимедиа	Зрительное восприятие текстовой и графической информации лучше, чем использование только текстовой
Пространство	Демонстрация текста и графики лучше, когда соответствующий текст и графика расположены рядом друг с другом [15]
Временная ссылка	Демонстрация текста и графики лучше, когда соответствующий текст и графика отображаются одновременно, а не поочередно, друг за другом
Консистенция	Умелая дозированность текста, графики или звука
Модальность	Обучение лучше, если анимация сопровождается повествованием, чем анимация, сопровождаемая текстом на экране [16]
Индивидуальные различия	Действие этих принципов более сильно выражено при усвоении начальных знаний, в противовес знаниям повышенного уровня

Таким образом, во-первых, понимание среды как поля получения информации заменяется пониманием среды как поля конструирования способов деятельности обучающихся. Во-вторых, такая среда с позиции проведенного нами исследования должна быть создана на основе интеграции средств информационно-коммуникационных технологий и традиционной образовательной среды, что подтверждают результаты исследования, представленные в табл. 1. Сложность работы педагогов объясняется отсутствием модели интегрированных ИОС в образовательных организациях. Деятельность педагогов, способных использовать потенциал ИКТ для достижения качественно новых образовательных результатов, должна быть направлена на поиск интенсивных путей интеграции традиционной и инновационной сред.

В-третьих, проведенный анализ показал, что использование информационно-образовательной среды является неотъемлемой частью образовательного процесса в условиях обновления образования. ИОС позволит добиться гибкого и эффективного усвоения информации, доступности её демонстрации, что, в свою очередь, приведёт к рациональной организации образовательного процесс в условиях обновления образования, о чем свидетельствуют результаты, приведенные в табл. 2.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что избирательное, дифференцированное использование информационно-образовательной среды способствует повышению качества решения образовательных задач в условиях обновления современной системы образования в России.

Библиографический список

1. Белоусова И.Д. *Дидактические условия внедрения информационных технологий в процесс обучения студентов вуза*. Автореферат диссертации .... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2006.
2. Агдавлетова А.М. Инновационные технологии при внедрении государственных образовательных стандартов нового поколения. *Современные информационные технологии и ИТ-образование. Фонд содействия развитию интернет-медиа, ИТ-образования, человеческого потенциала «Лига интернет-медиа»*. 2015; Т. 1, № 11: 124 – 128.
3. Баженов Р.И. О потребности использования интернет-ресурсов студентов Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема. *Психология, социология и педагогика.* 2014; № 4. Available at: https://psychology.snauka.ru/2014/04/3035
4. Мовчан И.Н. Структура и содержание информационной деятельности студентов вуза. *Информатика и образование*. 2009; № 6: 112 – 114.
5. Зайнутдинова Л.Х. *Создание и применение электронных учебников (на примере технических дисциплин):* монография. Астрахань: Центр. 2016.
6. Савельева В.В. Историко-педагогические основы становления и развития кредитной технологии. *Известия Национальной академии наук*. Серия социальных и гуманитарных наук. 2018; Т. 6, № 322: 160 – 164. Available at: https://doi.org/10.32014/2018.2224-5294.49
7. Патрикова Е.Н. Компьютеры как средство повышения качества образования. *Управление учебным процессом и современные технологии обучения*: сборник научно-методических материалов. Тула, 2003; Выпуск 5: 177 – 179.
8. Гершунский Б.С. *Философия образования*. Москва: Московский психосоциальный институт, Флинт. 2014.
9. Ибрагимова Н.А. Компетентностный подход к обучению в техническом и профессиональном образовании. *Образовательные технологии и общество*. 2017; № 3: 19 – 24.
10. Бекбоев И.Б. Вопросы методологии и методики обучения и воспитания школьников. *Сборник научных и педагогических статей*. Ставрополь. 2015.
11. Бурганова Р.И. и др. Повышение качества образования за счет личностно-ориентированного образования. *Известия Национальной академии наук*. Серия социальных и гуманитарных наук. 2018; Т. 6, № 322: 102 – 104. Available at: https://doi.org/10.32014/2018.2224-5294.40
12. Гура В.В. *Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 2007.
13. Краснов Г.А., Соловов А.В., Беляев М.И. Технология создания продуктов электронного обучения. Москва: МГИУ, 2012.
14. Норенков И.П., Уваров М.Ю. Образовательная среда на основе онтологического подхода. *Интернет-порталы: контент и технологии*: сборник научных статей. Москва: Образование, 2005; Т. 3: 224 – 228.

15. Осин А.В. *Мультимедиа в образовании: контекст информатизации*. Москва: Издательская служба, 2014: 27 – 31.
16. Радченко А.К. *Технические исследования технологии проектирования*: учебное пособие. Минск, 2003.
17. Образцов П.И., Кошин П.И. *Дидактика высшей школы*: учебное пособие. Орел: Академия специальной связи, 2004.

References

1. Belousova I.D. *Didakticheskie usloviya vnedreniya informacionnyh tehnologij v process obucheniya studentov vuza*. Avtoreferat dissertacii .... kandidata pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2006.
2. Agdavletova A.M. Innovacionnye tehnologii pri vnedrenii gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov novogo pokoleniya. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. Fond sodejstviya razvitiyu internet-media, IT-obrazovaniya, chelovecheskogo potenciala «Liga internet-media»*. 2015; T. 1, № 11: 124 – 128.
3. Bazhenov R.I. O potrebnosti ispol'zovaniya internet-resursov studentov Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Sholom-Alejhema. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika*. 2014; № 4. Available at: https://psychology.snauka.ru/2014/04/3035
4. Movchan I.N. Struktura i soderzhanie informacionnoj deyatel'nosti studentov vuza. *Informatika i obrazovanie*. 2009; № 6: 112 – 114.
5. Zajnutdinova L.H. *Sozdanie i primenenie `elektronnyh uchebnikov (na primere tehnicheskih disciplin):* monografiya. Astrahan': Centr. 2016.
6. Savel'eva V.V. Istoriko-pedagogicheskie osnovy stanovleniya i razvitiya kreditnoj tehnologii. *Izvestiya Nacional'noj akademii nauk*. Seriya social'nyh i gumanitarnyh nauk. 2018; T. 6, № 322: 160 – 164. Available at: https://doi.org/10.32014/2018.2224-5294.49
7. Patrikova E.N. Komp'yutery kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya. *Upravlenie uchebnym processom i sovremennye tehnologii obucheniya*: sbornik nauchno-metodicheskih materialov. Tula, 2003; Vypusk 5: 177 – 179.
8. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya*. Moskva: Moskovskij psihosocial'nyj institut, Flint. 2014.
9. Ibragimova N.A. Kompetentnostnyj podhod k obucheniyu v tehnicheskom i professional'nom obrazovanii. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2017; № 3: 19 – 24.
10. Bekboev I.B. Voprosy metodologii i metodiki obucheniya i vospitaniya shkol'nikov. *Sbornik nauchnyh i pedagogicheskih statej*. Stavropol'. 2015.
11. Burganova R.I. i dr. Povyshenie kachestva obrazovaniya za schet lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Izvestiya Nacional'noj akademii nauk*. Seriya social'nyh i gumanitarnyh nauk. 2018; T. 6, № 322: 102 – 104. Available at: https://doi.org/10.32014/2018.2224-5294.40
12. Gura V.V. *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya lichnostno-orientirovannyh `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov i sred*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
13. Krasnov G.A., Solovov A.V., Belyaev M.I. Tehnologiya sozdaniya produktov `elektronnogo obucheniya. Moskva: MGIU, 2012.
14. Norenkov I.P., Uvarov M.Yu. Obrazovatel'naya sreda na osnove ontologicheskogo podhoda. *Internet-portaly: kontent i tehnologii*: sbornik nauchnyh statej. Moskva: Obrazovanie, 2005; T. 3: 224 – 228.
15. Osin A.V. *Mul'timedia v obrazovanii: kontekst informatizacii*. Moskva: Izdatel'skaya sluzhba, 2014: 27 – 31.
16. Radchenko A.K. *Tehnicheskie issledovaniya tehnologii proektirovaniya*: uchebnoe posobie. Minsk, 2003.
17. Obrazcov P.I., Koshin P.I. *Didaktika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Orel: Akademiya special'noj svyazi, 2004.

Статья поступила в редакцию 13.09.21

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-15-17

***Wei Lili**, postgraduate, Institute of Music, Theater and Choreography, Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: weilili0718@sina.com*

CHOREOGRAPHIC EDUCATION OF ADOLESCENTS IN CHINA. The article is an analysis of the current state of choreographic education of adolescents in China. The author leads its brief description, as well as distinctive features. At the same time, the work is analyzed by the main factors for the development of choreographic education in China. Special attention is paid to the analysis of training programs in the formation of dance skills. The article also discusses the main problems in the field of education under study, suggests ways to solve them. In particular, the inclusion of new types of dances in the curricula of educational institutions based on ideas proposed by the students themselves. The author comes to the conclusion that for the successful conduct of classes, it is necessary to form a new teaching staff, or to carry out measures to improve the level of professional competence of dance teachers.

Key words: **choreographic, choreographic education, education of teenagers, choreographic school, training programs, dance.**

***Вэй Лили**, аспирант, Институт музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: weilili0718@sina.com*

ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ В КИТАЕ

Настоящая статья представляет собой анализ современного состояния хореографического образования подростков в Китае. Автор приводит его краткую характеристику, равно как и отличительные особенности. При этом в работе анализируются основные факторы развития хореографического образования в Китае. Особое внимание уделяется анализу учебных программ в области формирования танцевальных навыков. В статье также рассматриваются основные проблемы в исследуемой области образования, предлагаются пути их решения. В частности, включение новых видов танцев в учебные программы образовательных учреждений на основе идей, предложенных самими учениками. Автор приходит к выводу: для успешного проведения занятий необходимо сформировать новый преподавательский состав либо проводить мероприятия по повышению уровня профессиональной компетенции учителей танцев.

Ключевые слова: **хореография, хореографическое образование, образование подростков, хореографическое училище, учебные программы, танец.**

Искусство во всех его основных проявлениях (танец, песня, игра на музыкальном инструменте, рисование) имеет большое значение для развития полноценной личности. Каждое из направлений искусства призвано развивать определенные ее свойства, качества.

Для анализа современного состояния хореографического образования в Китае следует обратиться к его истокам. Танцевальное искусство, наиболее древнее из всех остальных, всегда было важным элементом китайской культуры. Однако данная сфера слабо развивалась по причине того, что исторически находилась фактически под государственным контролем, и активное профессиональное развитие получило лишь с 1949 года [1]. В настоящее время характер такой зависимости несколько ослаб, поэтому, по мнению Чэня Ц., танцевальная практика динамично развивается под влиянием западных танцевальных традиций [2, с. 178]. Однако, по мнению Луна Ц., наличие контроля проявляется в том, что в Китае по-прежнему в некоторых учебных заведениях отдают предпочтение преподаванию китайского классического танца [3, с. 176 – 78].

Хореографическое образование подростков в Китае достаточно распространено и возможно уже с 10 лет – в специальных училищах, готовящих хореографов. Образование в таких учебных заведениях длится на протяжении 6 лет и основано в основном на изучении китайского классического танца.

Учебные программы в училищах Китайской Народной Республики тщательно разрабатываются, что обусловливается важным обстоятельством – особенностями физического развития подростков. В.Ю. Ермохина утверждает, что подростковый возраст является переходным состоянием от детского организма к взрослому [4], поэтому китайские методисты и педагоги опираются на медицинские исследования, отражающие характеристики здоровья детей подросткового возраста.

Особенность составления учебных программ объясняется и тем, что в этот период развития важно создать творческую среду, которая способствует развитию самовыражения и формированию основных танцевальных навыков.

Как отмечает Чэнь Ц., задачи, которые ставятся перед учениками, отличаются на каждом курсе обучения [5].

Первый курс обучения в училище является базовым, так как закладывает первоначальные танцевальные знания. Основными задачами этого года обучения являются:

– развитие координации,
– постановка рук, ног, пальцев рук,
– изучение правильной постановки корпуса,
– формирование чувства ритма, изучение первых композиций под музыку,
– изучение шага Юань Чан, а также китайского народного танца Шэнь Юнь (данные техники усложняются на протяжении всего обучения, с каждым старшим курсом меняются требования к исполнению элементов и предъявляются различные требования к имеющимся навыкам).

Второй курс обучения в хореографическом училище Китая посвящен развитию гибкости, плавности движения. Задания усложняются, и основной их задачей уже является не только изучение техники самого движения, но и отработка связанности этих движений, их плавности. Все навыки, изученные на первом курсе, все элементы неоднократно отрабатываются для повышения качества исполнения. Именно на втором курсе добавляются элементы артистизма (подростков учат управлять мимикой, взглядом). К уже имеющимся навыкам исполнения танца Шэнь Юнь, шагу Юань Чан (на втором курсе развивается их скорость) добавляется изучение движений народных танцев Нин Цинь.

На третьем курсе уровень обучения более сложный, так как организм подростков становится выносливее, развитым с медицинской точки зрения, а значит – способным к интенсивным нагрузкам. На третьем курсе уже не вводятся в обучение лишь отдельные танцевальные элементы или техники, на этом этапе появляется сразу большое разнообразие танцевальных элементов и техник. Это объясняется тем, что основные навыки ритма, шага, пластики, гибкости уже отработаны и отточены. На третьем курсе также активно изучаются элементы Шэнь Юнь (например, Тиэ).

На четвертом курсе обучения ученики уже создают самостоятельно небольшие танцевальные комбинации, развивают максимальную точность индивидуальной хореографии. Небольшие и несложные танцевальные номера (до 6 музыкальных фраз) обязательно должны включать элементы народной пластики, Шэнь Юнь. Поскольку после окончания училища подростки могут работать хореографами и профессионально выступать в танцевальных коллективах, то именно на четвертом курсе педагоги начинают активно работать над тем, чтобы ученики точно передавали свои эмоции через танцевальные движения.

Пятый курс имеет много общих черт с обучением на четвертом курсе. Ученики создают более сложные танцевальные комбинации, совершенствуют артистичные навыки. Новым элементом является изучение простых акробатических элементов (например, прыжков).

Интересным является тот факт, что только на пятом курсе обучения педагоги могут обращать внимание на индивидуальность каждого ученика и работать с учетом таких особенностей.

Шестой курс обучения является завершающим, поэтому весь год ученики лишь занимаются усовершенствованием полученных знаний, создают индивидуальные и групповые номера, необходимые для показа на экзамене.

Как видно из представленных задач, они составляют единую взаимосвязанную систему, и каждый год обучения основан на предыдущем.

Несмотря на общность задач, которые ставятся для всего периода обучения, программы курсов в училищах значительно отличаются, так как они разрабатываются методистами каждого образовательного учреждения, за исключением основных предметов (например, история, философия).

Разнообразие учебных программ в области танцев свидетельствует о востребованности данной сферы у подростков. В современных образовательных учреждениях обучаются тысячи учеников. При этом необходимо понимать, что они с большей вероятностью выберут ту программу, которая соответствует индивидуальным интересам и потребностям. Так, некоторым ученикам требуются базовые курсы, например, формирование основных физических навыков. По мнению С.Я. Хэ, те ученики, у которых данные навыки развиты, предпочитают продвинутые программы обучения, такие как «Брейк-данс» и «Поппинг», о которых мало кто знает, не говоря уже о соответствующих учебных курсах [6, с. 68]. Причины, по которым учебные учреждения не разрабатывают такие программы, заключаются в высокой стоимости найма профессиональных учителей танцев и создания танцевальных классов; большинство школ предпочитают игнорировать всестороннее развитие танцевального образования. Соответственно, необходимо предложить дальнейшие пути развития данной сферы обучения подростков.

Китай имеет долгую историю танцев, которые являются своего рода эмоциональным выражением, а также эстетикой тела. Танцы, включая современный танец, танец на пилоне, балет, традиционный танец и т.д., приносят визуальное удовольствие. Поэтому очень важно улучшить качество преподавания в училищах.

У танцев очень долгая история. В первобытные времена, до появления слова «танец», первобытные люди начали показывать некоторые танцевальные движения. С развитием танца люди обнаружили, что танец можно использовать для выражения чувств и эмоций, и нет ничего лучше, чем танец для осуществления умственной деятельности посредством движений тела. Таким образом, танец постепенно превратился в способ самовыражения. Поговорка гласит: «Сердце тронуто, и использует подходящий способ выражения» [7, с. 276]. Танцевальные движения раскрывают умственную деятельность. Следовательно, танец – это способ выразить различные эмоции. В современном танце танцевальные движения сочетаются со всеми видами музыки, полностью показывая сам танец, а не выражая эмоции. Этот вид танца постепенно отходил от его первоначального смысла. Следовательно, мысль об объединении эмоций в движениях, через танец, должна быть реализована через образование. В настоящее время в Китае существует множество видов танцев, таких как традиционный танец, современный балет и танец на пилоне. С. Лю в своих работах утверждает, что новые элементы добавлены к танцам, таким как уличные танцы и брейк-данс, даже аэробика рассматривается как вид танца, который обогащает образование, но постепенно теряет основное значение танца [8, с. 161]. Современное танцевальное искусство происходит от жизни и эмоций. Следовательно, необходимо обучать китайских студентов колледжей танцевальным эмоциям. Танец содержит не только широкий спектр движений и ритмов, но и непередаваемые чувства людей.

Образование – краеугольный камень обновления Китая и социального его прогресса. Первоочередное внимание необходимо уделять образованию, всесторонне проводить политику партии в области образования, отстаивать основную задачу образования в служении социалистической модернизации и развивать нравственность, интеллект, физическое здоровье и красоту. Качество преподавания танцев в учебных заведениях Китая может быть ярко продемонстрировано способностями его учителей. При этом необходимо понимать, что основная проблема заключается в том, что количество профессиональных педагогов ограничено, а качество преподавания низкое. Как указывает Д.С. Ма, это связано с тем, что большинство учителей владеют несколькими видами танцев [9, с. 16]. Танец выглядит красиво, но без эмоций. Поскольку многие учителя танцев работают по срочному договору, они больше сосредоточиваются на том, как пройти курсы, и меньше общаются со студентами. Во многих случаях ученики хотят прислушаться к советам своих учителей, но у них нет возможности поговорить с ними. Кроме того, такие педагоги менее ответственны. Они просто выполняют свою учебную задачу и не рассказывают студентам суть курсов [10, с. 96]. Этот стандарт обучения далек от требований танцевального образования.

В преподавании танцев содержится мало гуманистических мыслей. Танец с душой требует от исполнителя выражения большого количества эмоций. При обучении танцам в китайских учебных заведениях учителя обращают внимание только на обучение танцевальным движениям, но не на то, чтобы обучать подростков тому, какие эмоции нужно выражать через танцы. Настоящий профессиональный танцор не оценит такой танец как отличный. Один из главных моментов в том, что такой танец в лучшем случае может быть совершенен физически, но без эмоционального потрясения. Отклонение в профессиональных компетенциях педагогов делает невозможным улучшение качества преподавания танцев в колледжах и университетах, а студенты не могут усвоить суть танцевального образования.

В нынешней ситуации существует немного танцевальных курсов, таких как фристайл, уличные танцы, латиноамериканские и др. Спортивные танцы наиболее востребованы среди подростков [11, с. 581]. Однако менее популярны курсы традиционных танцев, которые изучаются не во всех школах. Даже если в некоторых образовательных учреждениях они присутствуют, то качество преподавания невысокое. Невозможно организовать все виды танцевальных курсов в университетах, таких как хип-хоп стиль фонк, танец регги, классический танцевальный балет, водные танцы, уличный хип-хоп и т.д. Необходимо создать курсы с добавлением элементов познавательного, современного и творческого танцев. Кроме того, диско-танец не пользуется популярностью среди студентов, однако новая современная дискотека довольно популярна. Поэтому необходимо обогатить танцевальное образование в колледжах, добавив в танец больше элементов, обратив внимание на музыкальное содержание.

Образовательные учреждения должны уделять больше внимания танцевальному образованию, и наиболее важным является увеличение вложения средств в данную сферу. Растущие инвестиции в обучение танцам могут создать большое количество условий для обучения танцам, таких как формирование танцевального класса, обновление учебного оборудования, костюмов, используемых в танцевальных представлениях, и т.д. Улучшая объективную среду, образовательные учреждения должны часто организовывать студентов для танцевальных представлений и конкурсов, повышать учебный энтузиазм обучающихся и в то же время привлекать больше подростков, чтобы они могли уделить больше внимания обучению танцам. Теперь танец больше не является личным хобби, он предназначен для демонстрации навыков.

В танцевальном образовании, по мнению С. Лю, очень важен сильный преподавательский состав, учителя являются олицетворением уровня преподавания танцев [8, с. 169]. Поэтому образовательные учреждения должны тщательно отбирать учителей танцев. В то же время следует соответствующим образом улучшить отношение учеников к учителям. После урока педагоги должны оставаться в классе подольше, чтобы ученики могли в полной мере задавать вопросы и общаться с учителями, когда они сталкиваются с проблемами.

В процессе обучения танцам преподаватели должны уделять внимание обучению подростков, объяснять им, как выражать свои внутренние чувства с помощью танцевальных движений [6, с. 66]. Преподаватель может показать ученикам множество видеороликов в исполнении профессиональных танцоров, а также продемонстрировать чувства в танце через представление. Учитель должен обучать особым движениям выражения эмоций в танце, например, какие танцевальные движения следует использовать для выражения печали, какие позы тела и выражения лица следует использовать для передачи счастья. Только через боль-

шое количество демонстраций студенты могут понять очарование танца, чтобы лучше научиться танцевать.

Образовательные учреждения, где учатся подростки, должны обогащать учебную программу. Л.Л. Чэнь утверждает, что обучающиеся, особенно в некоторых районах проживания этнических меньшинств, очень много контактируют с этническими танцами и имеют глубокие знания в данной сфере [7, с. 275]. Следовательно, при обучении в хореографических училищах они должны передавать свои знания в области традиционных танцев для их распространения. Учреждение может нанять профессиональных учителей национальных танцев для обучения соответствующим танцам Дай, Яо и другим танцам меньшинств, чтобы учащиеся смогли глубже понять народный танец. Выполняя задания, учащиеся смогут стать увереннее в себе и более совершенными. Такой метод обучения может не только обогатить содержание обучения танцам, но и создать дружескую учебную атмосферу для студентов, способствовать дальнейшему развитию преподавания танцев в колледжах.

Процесс обучения также необходимо оптимизировать и обновить. Во-первых, нужно сократить количество учеников в одном классе. Соотношение учителя и учеников в одном классе должно быть от 1 до 15. Во-вторых, учитель должен четко демонстрировать каждое движение и эмоции в танце перед преподаванием. Учителя также могут приглашать учеников на просмотр шоу в прямом эфире, чтобы вдохновить учеников на учебу. Обучение танцам – это длительный процесс, от базовых тренировок по формированию основных навыков до того, как правильно выражать эмоции. Для этого требуется постоянная практика. Учителя должны поощрять и поддерживать учащихся во время обучения. В то же время учителя должны поощрять учащихся к участию в выступлениях и соревнованиях, чтобы учащиеся приобрели больше опыта и уверенности.

Таким образом, проведя краткий анализ хореографического образования подростков в Китае, можно прийти к следующим выводам:

– хореографическое образование подростков достаточно распространено в Китае, постоянно развивается, разрабатывается большое количество образовательных программ,

– на современном этапе хореографическое образование, прежде закрытое для нововведений, направлено на заимствование зарубежных хореографических техник,

– на каждом этапе хореографического образования подростков ставятся различные задачи, которые зависят от возраста, уровня подготовки, физических особенностей,

– обучение китайскому национальному танцу является приоритетным направлением образования, зарубежные хореографические техники изучаются не во всех образовательных учреждения и фактически факультативно,

– несмотря на подчиненность культурной сферы государству, в Китае отсутствует единая программа хореографической подготовки подростков.

Библиографический список

1. Буколова Н.О. *Исторические аспекты развития танцевального искусства в КНР: от истоков к современности. Культура: теория и практика*. Available at: http://theoryofculture.ru/issues/57/792/
2. Цзин Ч. *Педагогические основы развития национальных традиций хореографии Китая*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
3. Лун Ц. Хореографическое образование в Китае: история, современное состояние, актуальные методики. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 176 – 178.
4. Ермохина В.Ю. Специфика обучения подростков средствами современного танца в школах искусств. *Молодой ученый*. 2020; № 2: 386 – 389.
5. Цзин Ч. Педагогическая специфика обучения классическому национальному танцу в средней школе Китая. *Гуманитарные науки*. 2012; №1-2: 99 – 105.
6. He X.Y. Strategies for Improving Students' Expression in Dance Teaching in Colleges and Universities. *Wen Chun Journal*. 2018; № 1: 65 – 72.
7. Chen L.L. Analysis on the Deficiency and Improvement Strategy of Dance Teaching in Colleges and Universities. *Shanxi Youth*. 2017; № 3: 273 – 279.
8. Liu X. On the Present Situation of Dance Teaching and Its Improvement Strategies in Colleges and Universities. *Shenzhou Journal*. 2018; № 28: 158 – 172.
9. Ma D.X. Strengthen the Construction of Young Teachers' Ethics in Colleges and Universities. *Journal of the Chinese People's Political Consultative Conference*. 2017; № 2: 10 – 22.
10. Gao L.X. On the Application of Red Cultural Resources in College Dance Creation. *Literature Life*. 2017; № 12: 94 – 98.
11. Yang R., Vidovich L., Currie J. «Dancing in a cage»: Changing autonomy in Chinese higher education. *Chinese Higher Education Journal*. 2007; № 54: 575 – 592.

References

1. Bukolova N.O. *Istoricheskie aspekty razvitiya tanceval'nogo iskusstva v KNR: ot istokov k sovremennosti. Kul'tura: teoriya i praktika*. Available at: http://theoryofculture.ru/issues/57/792/
2. Czin Ch. *Pedagogicheskie osnovy razvitiya nacional'nyh tradicij horeografii Kitaya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
3. Lun C. Horeograficheskoe obrazovanie v Kitae: istoriya, sovremennoe sostoyanie, aktual'nye metodiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 176 – 178.
4. Ermohina V.Yu. Specifika obucheniya podrostkov sredstvami sovremennogo tanca v shkolah iskusstv. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 2: 386 – 389.
5. Czin Ch. Pedagogicheskaya specifika obucheniya klassicheskomu nacional'nomu tancu v srednej shkole Kitaya. *Gumanitarnye nauki*. 2012; №1-2: 99 – 105.
6. He H.Y. Strategies for Improving Students' Expression in Dance Teaching in Colleges and Universities. *Wen Chun Journal*. 2018; № 1: 65 – 72.
7. Chen L.L. Analysis on the Deficiency and Improvement Strategy of Dance Teaching in Colleges and Universities. *Shanxi Youth*. 2017; № 3: 273 – 279.
8. Liu X. On the Present Situation of Dance Teaching and Its Improvement Strategies in Colleges and Universities. *Shenzhou Journal*. 2018; № 28: 158 – 172.
9. Ma D.X. Strengthen the Construction of Young Teachers' Ethics in Colleges and Universities. *Journal of the Chinese People's Political Consultative Conference*. 2017; № 2: 10 – 22.
10. Gao L.X. On the Application of Red Cultural Resources in College Dance Creation. *Literature Life*. 2017; № 12: 94 – 98.
11. Yang R., Vidovich L., Currie J. «Dancing in a cage»: Changing autonomy in Chinese higher education. *Chinese Higher Education Journal*. 2007; № 54: 575 – 592.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-17-20

Greenwald O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: greenwald.ru@rambler.ru*

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING FOR PEDAGOGICAL INTERACTION IN MULTIETHNIC UNIVERSITY ENVIRONMENT. The article is dedicated to a problem of foreign language teachers' training for pedagogical interaction in multiethnic university environment that becomes urgent due to new requirements to professional and personal qualities of the educator. To solve the problem the author puts forward a model of foreign language teachers' training for conducting pedagogical interaction in multiethnic university environment. The model appears to represent a structural and functional system that combines purposeful, methodological, content-based, procedural and evaluative units. A purposeful unit defines the goal and tasks of the training; a methodological unit describes scientific approaches and principles that are fundamental for achieving the goal; a content-based unit reflects the essence of the foreign language teachers' training for conducting pedagogical interaction in multiethnic university environment; a procedural unit describes forms, methods and means leading to the goal; an evaluative unit represents criteria, indicators and levels of a quality being formed. The author concludes that the model of foreign language teachers' training for conducting pedagogical interaction in multiethnic university environment being applied in practice leads to enhancing the education quality offered by Russian higher educational institutions.

Key words: **foreign language teaching, multiethnic educational environment, pedagogical interaction, teacher training model.**

О.Н. Гринвальд*, канд. пед. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: greenwald.ru@rambler.ru*

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки преподавателей иностранного языка к педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза, которая выдвигает новые требования к педагогу как к личности и профессионалу. Для решения поставленной проблемы автором предложена модель подготовки преподавателей иностранного языка к педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза, представляющая собой структурно-функциональную систему в совокупности целевого, методологического, содержательного, процессуального и оценочно-результативного блоков. Целевой блок определяет

цель и задачи данного вида подготовки; методологический блок описывает методологические подходы и принципы, обеспечивающие достижение поставленной цели; содержательный блок отражает содержание подготовки преподавателей иностранного языка к педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза; процессуальный блок содержит описание форм, методов, средств осуществления цели и задач; оценочно-результативный блок представляет критерии, показатели и уровни формируемого качества. Автор приходит к выводу, что представленная модель подготовки преподавателей иностранного языка к педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза позволяет повысить качество образовательных услуг, предоставляемых учреждениями высшего образования.

Ключевые слова: **полиэтническая образовательная среда, преподавание иностранного языка, педагогическая интеракция, модель подготовки преподавателей.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00805

Ряд геополитических, экономических и социальных причин привели к значительному увеличению числа иностранных студентов в вузах России. Согласно данным статистического сборника Министерства науки и высшего образования РФ «Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образованиях Российской Федерации», на 2017 – 2018 учебный год в 703 российских вузах обучалось 256 864 иностранных студента [1, с. 16, 29]. Вполне возможно предположить, что эти цифры только выросли за последующие три учебных года.

Сформировавшаяся полиэтническая и поликультурная образовательная среда российских вузов выдвигает новые требования к педагогу как к личности и профессионалу. Исследователи отмечают, что «недостаточная подготовка педагогов к организации обучения в полиэтнической среде учебного заведения является существенной проблемой в реализации концепции поликультурного образования» [2, с. 214]. При этом опросы показывают, что педагоги испытывают сложности общения со студентами-иностранцами (языкового и культурологического характера), не владеют технологиями и методами поликультурного образования [2; 3]. В свою очередь, студенты-иностранцы замечают, что невнимание преподавателей к их этнокультурным особенностям отрицательно сказывается на их учебной мотивации [3].

Как следствие, в последние годы увеличилось количество публикаций, посвященных особенностям педагогической деятельности и организации подготовки педагогов к профессиональной деятельности в полиэтнической образовательной среде. Данные исследования рассматривают как подготовку студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в полиэтнической среде (С.К. Бондырева, Е.Н. Гвоздева, О.Ю. Зайцева, Г.П. Иванова, В.В. Карих, О.К. Логвинова, Л.И. Максимова, И.В. Михайлова, О.Г. Ултургашева, М.Г. Цыренова и другие), так и совершенствование профессиональных компетенций педагогов-профессионалов, в том числе преподавателей вузов, работающих в полиэтнической среде (О.Ю. Дивакова, Л.С. Зникина, А.К. Лукина, Д.В. Седых, С.А. Хазова и другие).

Данное исследование сосредоточено на вопросе подготовки преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической деятельности в полиэтнической среде вуза. Актуальность исследования обусловлена тем, что дисциплина «Иностранный язык», во-первых, преподается всем вузовским специальностям и направлениям подготовки, т.е. охватывает 100% студентов и, во-вторых, самим своим содержанием способствует формированию у студентов полиэтнической толерантности и навыков межкультурной коммуникации [4]. Следовательно, преподаватель иностранного языка сам должен демонстрировать высокий уровень навыков межкультурной коммуникации, владеть технологиями и методами поликультурного образования и обладать полиэтнической толерантностью.

Кроме того, полиэтническая образовательная среда вуза потребовала пересмотра и модернизации сложившихся моделей педагогической интеракции в процессе преподавания иностранного языка. Субъект-субъектная парадигма образования и диалогизация учебного процесса детерминируют понимание педагогической интеракции в условиях полиэтнической образовательной среды как «целенаправленное, продуктивное, равноправное межличностное взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного процесса как представителей различных культур» [5, с. 5].

Публикации, посвященные особенностям преподавания иностранного языка в полиэтнических группах студентов вуза, рассматривают такие вопросы, как условия актуализации процесса обучения иностранных студентов [6]; стратегии педагогической интеракции в аспекте мультимодальности [7]; прагматико-педагогические аспекты учебного дискурса [8]; возможности ИКТ и искусственного интеллекта [9]; организация самостоятельной работы студентов [10]; влияние этнокультурных стереотипов [11] и другие.

Несмотря на рассмотренный широкий спектр вопросов, касающихся преподавания иностранного языка в полиэтнических группах студентов вуза, отсутствует комплексное представление о том, какой должна быть подготовка действующих преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза. Актуальность решения данного вопроса определила цель исследования – разработать модель подготовки преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза, показывающую данный процесс как структурно-функциональную систему, реализуемую в рамках дополнительного профессионального образования и повышения квалификации педагогов.

Научная новизна исследования заключается в представлении авторского подхода к процессу совершенствования профессиональной деятельности преподавателей иностранного языка в условиях полиэтнической образовательной среды высшего учебного заведения.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке научно-теоретической модели подготовки преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза, которая вносит определенный вклад в теорию и методику профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методического обеспечения процесса подготовки преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования: анализ нормативных документов и научно-педагогической литературы по проблеме исследования; метод педагогического моделирования, изучение педагогического опыта.

Предлагаемая модель подготовки преподавателей иностранного языка к педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза представляет собой структурно-функциональную систему, включающую целевой, методологический, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок модели подготовки преподавателей иностранного языка к педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза сформирован на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Педагогическое образование», профессионального стандарта «Педагог» и Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации, в которой, в частности, указывается на важную роль дисциплины «Иностранный язык» как «способа постижения мира, приобщения к культуре многих стран и народов, осознания принадлежности к планетарному культурному сообществу» [4, с. 3].

На основе анализа вышеприведенных нормативных документов целью предлагаемой нами модели является готовность преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза, которая определяется нами как интегральное качество личности педагога в совокупности профессиональных компетенций и личностных качеств, обеспечивающих организацию продуктивного и равноправного межличностного взаимодействия обучающихся полиэтнической образовательной среды вуза с целью овладения ими иноязычной компетенцией и навыками межкультурной коммуникации.

Решение следующих задач способствует достижению поставленной цели: 1) формирование методической готовности преподавателей иностранного языка к проектированию поликультурного содержания дисциплины «Иностранный язык»; 2) формирование методической готовности преподавателей иностранного языка к использованию современных дискурсивных стратегий и технологий преподавания дисциплины «Иностранный язык» в полиэтнических группах студентов вуза; 3) формирование полиэтнической толерантности преподавателей иностранного языка; 4) развитие рефлексии преподавателей иностранного языка.

Методологический блок модели подготовки преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза представляют системный, культурологический, личностно ориентированный, коммуникативно-деятельностный подходы.

Системный подход позволяет рассматривать процесс подготовки преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза в совокупности и взаимосвязи всех компонентов данного процесса. Культурологический подход опирается на диалог культур как философию образования и предполагает наполнение содержания образования культурологическим компонентом. Личностно ориентированный подход предполагает выстраивание содержания и процесса обучения в полиэтнической образовательной среде в соответствии с этническими и культурными особенностями обучающихся. Коммуникативно-деятельностный подход означает, что обучение иностранному языку осуществляется посредством активного и равноправного участия обучающихся в индивидуальных и коллективных формах работы, направленных на развитие способности обучающихся к межкультурному взаимодействию и использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия.

В основе модели подготовки преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза лежит совокупность принципов, которые определяют её сущность, содержание и орга-

низацию: принцип мультикультурности; принцип культуросообразности; принцип гуманизации профессиональной подготовки; принцип сотрудничества; принцип саморефлексии.

Содержательный блок модели определяет сущность подготовки преподавателей иностранного языка к педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза, а именно: особенности проектирования поликультурного содержания дисциплины «Иностранный язык» и современные дискурсивные стратегии и технологии преподавания дисциплины «Иностранный язык» в полиэтнических группах студентов.

Обязательным компонентом содержания дисциплины «Иностранный язык» должен стать национально-культурный, предполагающий включение в рабочие программы и учебно-методическое обеспечение дисциплины лингвострановедческой и социокультурной информации об общечеловеческих ценностях, объединяющих людей разных национальностей и раскрывающих взаимозависимость национальных культур в общемировой культуре. Эту функцию могут выполнять, в частности, задания по нахождению эквивалентов фразеологических оборотов, идиоматических выражений и пословиц как проявлений культурной символики языка и менталитета народа.

Сравнение идиоматики языков способствует диалогу культур и развивает понимание особенностей национального мировоззрения носителей изучаемого иностранного языка и совместно изучающих данный иностранный язык. В связи с этим целесообразно рассматривать пословицы и фразеологические обороты, отражающие общечеловеческие ценности: патриотизм, семья, родина, дружба, труд и подобные. Таким образом, сам процесс обучения представляет собой диалог культур; обучающиеся познают универсальные ценности, присущие разным культурам, что способствует взаимному этнокультурному просвещению и нейтрализации негативных этнокультурных стереотипов совместно обучающихся представителей различных культурных и этнических групп.

Современные дискурсивные стратегии и технологии поликультурного образования в преподавании дисциплины «Иностранный язык» представляют собой переключение кодов; диалоговые технологии для организации совместной деятельности обучающихся в смешанных по национальному признаку парах и малых группах; использование широких возможностей ИКТ и другие.

Социальный и культурный контекст образования оказывает существенное влияние на выбор языковых средств для осуществления основных дискурсивных стратегий на занятиях в полиэтнической учебной группе. «Учебный дискурс является организованной и осуществляемой в учебной аудитории речевой деятельностью преподавателя и обучающихся в рамках учебных ситуаций» [8]. Полиэтническая образовательная среда обусловливает вариативность учебного дискурса в процессе преподавания иностранного языка.

Цель дисциплины «Иностранный язык» состоит в том, чтобы сформировать у обучающихся способность к коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия в определенной профессиональной сфере. При этом иностранный язык выступает средством осуществления межличностного и межкультурного взаимодействия, а данная компетенция должна формироваться в процессе коммуникации на изучаемом иностранном языке.

Тем не менее, практика обучения иностранному языку показывает, что определенный материал, например, грамматические и орфографические правила, порядок слов, аффиксация, усваивается лучше, если преподаватель объясняет и закрепляет материал на родном языке обучающихся. Как следствие, на уроке иностранного языка у преподавателя может возникнуть необходимость переключения кода с иностранного языка на родной язык студентов. При этом кодом выступает язык, а процесс переключения с одного языка на другой характеризуется как целенаправленная и прагматически ориентированная стратегия преподавателя.

Однако необходимо учитывать, что переключение кодов с изучаемого иностранного языка на русский язык должно быть целесообразным, поскольку для обучающихся-инофонов переключение кодов может вызывать дополнительные когнитивные сложности [12]. В ситуации, когда переключения кодов избежать невозможно, обучающиеся-инофоны вынуждены осваивать английский язык с помощью русского языка как языка-посредника. В данной ситуации изучение иностранного языка становится более эффективным, когда преподаватель привлекает внимание студентов к различиям между формами L1 (родной язык) и L2 или L3 (изучаемый иностранный язык) [12; 13].

Основа диалога культур закладывается использованием диалоговых (интерактивных) методов в процессе преподавания иностранного языка. Именно диалоговые методы способствуют активному приобщению и проживанию опыта межкультурного взаимодействия, способствуют снятию этнокультурных стереотипов и формированию межкультурной толерантности.

Поскольку «педагог не только передает определенные специальные знания, но является модератором педагогического диалога и установок в поликультурном окружении» [6, с. 174], преподавателю иностранного языка необходимо уметь организовать взаимодействие в полиэтнической группе студентов и использовать этнические различия для обогащения личного культурного опыта обучающихся. Эта необходимость вызвана тем, что сами обучающиеся, принадлежащие к разным культурам, не стремятся работать вместе.

Для решения данной задачи лучше всего подходят такие диалоговые технологии, как проектные работы, драматизация, ролевые игры, дающие возможность организовать работу в смешанных по этническому и культурному признаку парах и малых группах для выполнения упражнений и заданий, развивающих лексические, грамматические и разговорные навыки на иностранном языке [12].

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения иностранному языку и организация самостоятельной работы обучающихся полиэтнических групп студентов дает возможность сделать образовательный процесс интерактивным, осуществлять оперативную обратную связь, способствовать развитию коммуникативных навыков студентов полиэтнических групп.

Дидактический потенциал ИКТ в преподавании иностранного языка явился предметом исследования многих ученых и педагогов-практиков. В контексте использования ИКТ в полиэтнической образовательной среде можно выделить два основных направления: мобильные приложения для тренировки языковых навыков и онлайн-сервисы (подкасты, блоги, онлайн-платформы) для организации совместной деятельности обучающихся.

Возможности таких мобильных приложений, как *Sounds: Pronunciation App, Fun Easy Learn, Babbel, Duolingo, English Pronunciation Training, LinguaLeo, Quizlet, Pronunciation: Clear Speech, Speak English Pronunciation, ESLvideo, Learn English Grammar, Seesaw, Padlet* и других, в тренировке фонетических, лексических и грамматических навыков в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в полиэтнической группе студентов проанализированы исследователями (например, Р.С. Исламов, С.В. Коломиец, М.В. Край, Е.С. Кузнецова, А.А. Перевалова, Н.В. Тунева и др.).

Тем не менее, при всех достоинствах данных приложений и сервисов в изучении иностранного языка они являются своего рода индивидуальными языковыми тренажерами и не способствуют налаживанию социальных и межкультурных связей в полиэтнической студенческой группе. С этой функцией лучше справляются онлайн-сервисы (подкасты, блоги, онлайн-платформы), которые позволяют организовать совместную деятельность студентов, дают возможность общаться и обсуждать план и ход выполнения совместного проекта, оставлять комментарии и получать обратную связь от одногруппников и преподавателя.

Процессуальный блок модели включает в себя совокупность педагогических форм, методов и средств, используемых в системе дополнительного профессионального образования и повышения квалификации педагогов с целью сформировать у преподавателей иностранного языка систему представлений и понятий поликультурного образования; описать особенности организации высшего образования в условиях глобализации и интернационализации образования; сформировать методическую готовность преподавателей иностранного языка к проектированию поликультурного содержания дисциплины «Иностранный язык»; сформировать методическую готовность преподавателей иностранного языка к использованию современных дискурсивных стратегий и технологий преподавания дисциплины «Иностранный язык» в полиэтнических группах студентов вуза; сформировать полиэтническую толерантность преподавателей иностранного языка; развить навыки рефлексии.

Формами подготовки преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза являются лекции, семинары, индивидуальная, групповая и самостоятельная работа, проводимые в формате смешанного обучения (онлайн и офлайн). Применяемые технологии являются интерактивными и имитационными методами (игровые методы, кейс-метод, метод проектов). Средства представлены дидактическим обеспечением, а именно – разработанным автором учебным пособием «Образование в мультикультурном социуме» и созданным коллективом авторов (О.Н. Гринвальд, Р.С. Исламов, С.В. Коломиец, А.А. Ресенчук, И.В. Савельева, Т.С. Сергейчик, Н.В. Тунева) онлайн-курсом на образовательной платформе Stepik «Высшее образование и этнокультурные ценности».

В оценочно-результативном блоке определены критерии, показатели и уровни готовности преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза. Критериями готовности преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза являются мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный, рефлексивный критерии.

Мотивационно-ценностный критерий характеризуется ценностным отношением к этно- и культурно обусловленным особенностям поведения и мышления участников образовательного процесса, внутренней мотивацией и направленностью личности педагога на осуществление педагогической интеракции как формы созидательного сотрудничества и совместной деятельности. Мотивационно-ценностный критерий определяется следующими показателями: устойчивая культурная идентичность личности преподавателя, выступающего в отношении к другим культурным традициям как медиатор общечеловеческих культурных ценностей; психологическая установка на толерантность, сотрудничество, взаимодействие и диалог культур.

Когнитивный критерий характеризуется знанием основ и принципов поликультурного образования и определяется следующими показателями: знание психолого-педагогических и этнических особенностей взаимодействия субъектов полиэтнической образовательной среды; основ теории межкультурной коммуникации; знание современных дискурсивных стратегий и технологий преподавания дисциплины «Иностранный язык» в полиэтнических группах студентов.

Операционный критерий представляет собой умения и навыки осуществления педагогической интеракции в полиэтнической образовательной среде вуза и определяется следующими показателями: умение проектировать содержание дисциплины «Иностранный язык» с учетом этнических и культурных особенностей студентов; владение этнообусловленными стратегиями обучения и технологиями поликультурного образования; владение методическими инструментами и дидактическими средствами организации образовательного взаимодействия в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в полиэтнических группах студентов вуза.

Рефлексивный критерий характеризует умение осуществлять контроль и управление педагогическим процессом и определяется следующими показателями: умение осуществлять рефлексивный анализ собственных ценностных установок, предубеждений и стереотипов в отношении межэтнического взаимодействия; анализировать и давать объективную оценку качеству педагогической интеракции; планировать, регулировать и корректировать свою деятельность в зависимости от этнокультурных особенностей обучающихся.

Уровень готовности преподавателей иностранного языка к осуществлению педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза (низкий, средний, высокий) определяется на основании оценки степени выраженности совокупности взаимосвязанных профессиональных компетенций и личностных качеств, полноты и стабильности их проявления, описанных в мотивационно-ценностном, когнитивном, операционном, рефлексивном критериях.

Подводя итог, необходимо отметить, что совершенствование профессиональных компетенций и личностных качеств преподавателей иностранного языка, необходимых для осуществления эффективной педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза, должно быть организованным и систематическим. Представленная модель подготовки преподавателей иностранного языка к педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза позволяет решить эту задачу в системе дополнительного профессионального образования и повышения квалификации педагогов. Таким образом, поставленную цель исследования можно считать достигнутой.

Разработанная модель представляет собой структурно-функциональное единство целевого, методологического, содержательного, процессуального и оценочно-результативного блоков. Блоки взаимосвязаны и образуют педагогическую систему, в которой реализация цели посредством выполнения задач (целевой блок), в терминах методологических подходов и принципов (методологический блок), при применении целесообразных форм, методов и средств (процессуальный блок) позволяет реализовать содержание данного вида подготовки (содержательный блок) и получить и оценить конечный результат (оценочно-результативный блок). Разработанная модель нуждается в проверке экспериментом на практике для диагностики, анализа и при необходимости – корректировки ее структурных или функциональных составляющих.

Перспективы дальнейшей работы по совершенствованию готовности преподавателей к педагогической интеракции в полиэтнической среде вуза заключаются в поиске решения вопросов и задач, связанных с организацией полиэтнической образовательной среды и педагогическим сопровождением иностранных студентов; в разработке учебно-методического обеспечения и создании банка психолого-педагогических методик и образовательных технологий, соответствующих требованиям полиэтнической образовательной среды и позволяющих повысить качество образовательных услуг и привлекательность российского высшего образования для иностранных граждан.

Библиографический список

1. *Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образованиях Российской Федерации*: Статистический сборник. Москва: Центр социологических исследований, 2019.
2. Седых Д.В. *Педагогическое обеспечение процесса обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Кемерово, 2019.
3. Гринвальд О.Н. Взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного процесса в полиэтнической среде университета. *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2019; Выпуск 6 (28): 151 – 160.
4. *Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации*. Available at: http://www.mon.gov.ru
5. Перевалова А.А. Педагогическая интеракция в условиях полиэтнической образовательной среды вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/63PDMN119.pdf
6. Зникина Л.С., Седых Д.В. Педагогические условия актуализации процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде вуза. *Профессиональное образование в России и за рубежом (Professional Education in Russia and Abroad)*. 2018; № 4 (32): 173 – 177.
7. Савельева И.В., Савельева А.Е. Стратегии педагогической интеракции в аспекте мультимодальности. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 162 – 165.
8. Коломиец С.В. Особенности реализации содействующей стратегии учебно-педагогического дискурса в полиэтнической среде вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 6. Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29377
9. Islamov R.S., Greenwald O.N., Tunyova N.V. Information and Communication Technologies in Foreign Language Teaching in Multinational Higher Education Environment of Mining Region. *E3S Web Conferences*. 2020. Available at: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017404042
10. Sergeychick T.S., Greenwald O.N. Organizing Independent Activity in EFL Teaching in Ethnically Diverse Classrooms at the University of the Coal Mining Region. *E3S Web Conferences*. 2020. Available at: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017404050
11. Ресенчук А.А. Выявление этнокультурных стереотипов на занятиях по дисциплине «Иностранный (английский) язык» в вузе. *Вопросы культурологии*. 2019; № 8: 35 – 40.
12. Гринвальд О.Н. Направления подготовки преподавателя иностранного языка к профессиональной деятельности в полиэтнической среде вуза. *Модели педагогической интеракции в процессе обучения иностранному языку в полиэтнической среде вуза:* коллективная монография. Кемерово, 2020; Глава 1: 148 – 171.
13. Domalewska D. Classroom Discourse Analysis in EFL Elementary Lessons. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*. 2015; Vol. 1: 6 – 9.

References

1. *Obuchenie inostrannyh grazhdan v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniyah Rossijskoj Federacii*: Statisticheskij sbornik. Moskva: Centr sociologicheskih issledovanij, 2019.
2. Sedyh D.V. *Pedagogicheskoe obespechenie processa obucheniya studentov vuza v polilingval'noj obrazovatel'noj srede*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2019.
3. Grinval'd O.N. Vzaimodejstvie sub`ektov vospitatel'no-obrazovatel'nogo processa v poli`etnicheskoj srede universiteta. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review)*. 2019; Vypusk 6 (28): 151 – 160.
4. *Koncepciya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: http://www.mon.gov.ru
5. Perevalova A.A. Pedagogicheskaya interakciya v usloviyah poli`etnicheskoj obrazovatel'noj sredy vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/63PDMN119.pdf
6. Znikina L.S., Sedyh D.V. Pedagogicheskie usloviya aktualizacii processa obucheniya studentov v polilingval'noj obrazovatel'noj srede vuza. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom (Professional Education in Russia and Abroad)*. 2018; № 4 (32): 173 – 177.
7. Savel'eva I.V., Savel'eva A.E. Strategii pedagogicheskoj interakcii v aspekte mul'timodal'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 162 – 165.
8. Kolomiec S.V. Osobennosti realizacii sodejstvuyuschej strategii uchebno-pedagogicheskogo diskursa v poli`etnicheskoj srede vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 6. Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29377
9. Islamov R.S., Greenwald O.N., Tunyova N.V. Information and Communication Technologies in Foreign Language Teaching in Multinational Higher Education Environment of Mining Region. *E3S Web Conferences*. 2020. Available at: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017404042
10. Sergeychick T.S., Greenwald O.N. Organizing Independent Activity in EFL Teaching in Ethnically Diverse Classrooms at the University of the Coal Mining Region. *E3S Web Conferences*. 2020. Available at: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017404050
11. Resenchuk A.A. Vyyavlenie `etnokul'turnyh stereotipov na zanyatiyah po discipline «Inostrannyj (anglijskij) yazyk» v vuze. *Voprosy kul'turologii*. 2019; № 8: 35 – 40.
12. Grinval'd O.N. Napravleniya podgotovki prepodavatelya inostrannogo yazyka k professional'noj deyatel'nosti v poli`etnicheskoj srede vuza. *Modeli pedagogicheskoj interakcii v processe obucheniya inostrannomu yazyku v poli`etnicheskoj srede vuza:* kollektivnaya monografiya. Kemerovo, 2020; Glava 1: 148 – 171.
13. Domalewska D. Classroom Discourse Analysis in EFL Elementary Lessons. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*. 2015; Vol. 1: 6 – 9.

Статья поступила в редакцию 06.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-21-24

***Vahitov D.R.**, Doctor of Sciences (Economics), Head of Department of Economics, Russian State University of Justice, Kazan branch, Professor of Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: vahitov1972@gmail.com*
***Grineveczkaya T.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk Military Institute n.a. I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru*
***Valeeva A.F.,** Doctor of Sciences (Social Sciences), Professor, Department of Social, Humanitarian and Economic Disciplines, Kazan Branch of All-Russian State University of Justice (Kazan, Russia), E-mail: alsval@mail.ru*
***Svechnikov K.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Accounting and Finance, Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: svechnikov_kki@mail.ru*

THE PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF THE HEALTH OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF ONLINE TRAINING. The article analyzes some of consequences of modern online learning, namely, the change in the physical condition of students and its very important psychological component. Some aspects of the psychological impact of the changes that have occurred are described by the authors, based on personal experience and feedback from students. The majority of respondents noted the feeling of loneliness and lack of communication with fellow students as the main negative consequence of distance learning. At the same time, a small part of the students noted the positive moments of the transition to a distance learning format. For such students, the minimum of communication does not reflect so negatively on their daily schedule of study and life. During the analysis of the experience gained, the emphasis is placed on the following aspects: changing the method of communication and the interview procedure; transformation of the functions and purpose of home space; distribution of computer use time between family members; bullying of someone from classmates; training of disabled people, etc. It is concluded that the considered consequences do not fully complete the list of changes in the life of students and require further study.

Key words: **education, school, university, information technologies, online training, educational process, self-discipline, student, communication, bulling, people with disabilities.**

***Д.Р. Вахитов**, д-р экон. наук, зав. каф. экономики Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, проф. Казанского кооперативного института, г. Казань, E-mail: vahitov1972@gmail.com*
***Т.Н. Гриневецкая**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета, проф. Новосибирского военного института имени И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru*
***А.Ф. Валеева**, д-р социол. наук, проф., Казанский филиал Всероссийского государственного университета юстиции, г. Казань, E-mail: alsval@mail.ru*
***К.Л. Свечников,** канд. пед. наук, доц., Казанский кооперативный институт, г. Казань, E-mail: svechnikov_kki@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

В статье проанализированы некоторые последствия современного онлайн-обучения, а именно – изменение физического состояния студентов и его очень важной психологической составляющей. Некоторые аспекты психологического воздействия произошедших изменений описаны авторами с опорой на личный опыт и отзывы студентов. Большинство респондентов отметили чувство одиночества и нехватку общения с однокурсниками как главное негативное последствие дистанционного формата обучения. В то же время немногочисленная часть студентов подчеркнули положительные моменты перехода на дистанционный формат обучения. Для таких слушателей минимум общения не отражается столь негативно на их повседневном графике учебы и жизни. В ходе анализа полученного опыта акцент сделан на следующих аспектах: изменение способа коммуникации и процедуры опрашивания; трансформация функций и назначения домашнего пространства; распределение времени использования компьютера между членами семьи; травля (буллинг) кого-либо из одноклассников/одногруппников; обучение инвалидов и др. В заключение делается вывод о том, что рассмотренные последствия не исчерпывают список изменений в жизни обучающихся и требуют дальнейшего изучения.

Ключевые слова: **образование, школа, вуз, информационные технологии, онлайн-обучение, учебный процесс, самодисциплина, обучающийся, коммуникация, буллинг, люди с ограниченными возможностями.**

Массовый переход на дистанционное обучение с использованием информационных технологий произошел практически мгновенно, поставив самых активных участников образовательного процесса (обучающихся) в сложные условия. Это повлекло за собой изменение их физического состояния и его очень важной психологической составляющей. Молодежь в силу своего юного возраста отличается оптимизмом, нацеленностью на общение с максимальным количеством собеседников, демонстрирует энергичность в действиях, но в то же время обладает рядом психологических особенностей. К их числу можно отнести быструю смену настроения, психологическую неустойчивость, склонность к импульсивным поступкам. Это связано с тем, что формирование и становление личности происходит у разных подростков с разной скоростью, однако в большинстве случаев требует длительного периода времени, включает в себя осознание полученного жизненного опыта, выработку собственных ценностных ориентиров при абсорбции внешнего воздействия – советов родителей, друзей, влияние школы или вуза. Поэтому большое значение имеет окружение обучающегося, та компания, в которой он или она находятся в конкретный момент. Такая кардинальная трансформация социальных коммуникаций, как одновременный переход всех обучающихся на дистанционный формат, естественно, не могла не сказаться на психологическом состоянии слушателей, и воздействие это оказалось для многих отрицательным [1].

Как и в отношении физического здоровья, психологическое состояние обучающихся желательно тщательно изучить, причем применяя междисциплинарный подход, привлекая не только врачей разных специальностей, психологов, педагогов, но и обращаясь к опыту и знаниям профессионалов в области информационных технологий и социальных коммуникаций. Обязательно требуется обеспечить необходимую репрезентативность выборки респондентов, что сделать весьма непросто, учитывая огромное количество критериев дифференциации по уровню воспитания, образу поведения обучающихся в среде сверстников и в общении с взрослыми, и многое другое. Если одни ученики открыты к общению, легко находят общий язык не только с одноклассниками/одногруппниками, но и с преподавателями, то другие испытывают в это же время неуверенность в собственных действиях, замкнутость. Это вполне преодолимо со временем, и процесс обучения в школе и вузе чрезвычайно важен в этом плане. Этап возмужания, взросления молодых людей происходит в сложной комбинации отношений, в которых участвуют и сверстники, и преподаватели, и родители, и учебные заведения, требующие соблюдения определенного регламента, правил поведения. Переход на дистанционную форму обучения сразу же лишил множества порой незаметных элементов общения, взаимодействия с окружающим миром.

Некоторые аспекты психологического воздействия произошедших изменений можно описать, опираясь на личный опыт авторов и отзывы студентов, обращавших внимание на тот или иной дискомфорт в собственном душевном состоянии [2]. Большинство респондентов отметили чувство одиночества или, во всяком случае, нехватку общения с однокурсниками как главное негативное последствие дистанционного формата. Студенты, формально находясь вместе во время занятий, на самом деле одиноки, так как разделены пространством. В аудитории общение происходит многообразными способами (визуально, акустически, вербально, тактильно), а мозг воспринимает множество информации от окружающих. Находясь в комнате, студент оказывается наедине с экраном и лишен огромного пласта ощущений, эмоций, сопровождающих человеческое общение. В вузе обучающиеся видят друг друга, преподавателей, сотрудников подразделений учебного заведения, а дома на экране – только преподавателей (многие обучающиеся ограничиваются аватарками), чьих усилий развеять одиночество обучающегося бывает недостаточно. Даже необходимость вставать рано утром, часто не выспавшись и не успев позавтракать, чтобы успеть на занятия в вуз, затем ехать в переполненном общественном транспорте, где пассажиры редко демонстрируют дружелюбие и благожелательность, воспринимается обучающимися уже не так негативно и даже с определенной ностальгией, так как дают те эмоции, ту смену обстановки, которой не хватает на удаленном обучении.

Изо дня в день, из месяца в месяц картина происходящего не меняется, у человека формируется чувство психологической подавленности однообразием окружающей обстановки. Психика требует смены обстановки, новых зрительных образов (даже дорогие и близкие люди начинают раздражать, если общаться только с ними). Таким образом, преодоление чувства одиночества находится в прямой корреляции с необходимостью смены окружающей обстановки в течение дня (дом – транспорт – вуз – отдых на природе – новые лица в общении и др.), но дистанционная форма обеспечить такого разнообразия не в состоянии. Когда каждый день молодой человек или девушка видят экран компьютера с изображением преподавателей (или же вовсе одного преподавателя, если расписанием предусмотрены только его занятия) в окружении собственной спальни или кухни, то это не может не действовать угнетающе. Справедливости ради отметим, что такая негативная реакция характерна для обучающихся общительных и коммуникабельных, полных энергии и предпочитающих активную жизнь. Для них ограничение движения и общения – однозначно отрицательный факт.

В то же время часть студентов, пусть и немногочисленная, отмечают и положительные моменты перехода на дистанционный формат обучения. Для таких слушателей минимум общения не отражается столь негативно на их повседневном графике учебы и жизни (во всяком случае, с их слов), а вот экономия времени и денег на транспортные поездки и другие статьи ежедневных расходов являются приятным бонусом. Для них общение более привычно в Интернете, в социальных сетях и через мессенджеры, поэтому недостаток личного общения ощущают мало или же вовсе не испытывают нужды в нем. Психологическое состояние этой группы обучающихся не изменилось в худшую сторону, но малоподвижный образ жизни не может не сказаться отрицательно на физическом здоровье, как это было отмечено выше. Дом, привычная обстановка, которая воспринимаются как убежище, место отдыха и расслабления, во время дистанционной формы превращаются в место обучения и утрачивают свой позитивный ореол.

Процедура опрашивания также претерпевает изменения. Один и тот же вопрос воспринимается по-разному при нахождении в аудитории перед преподавателем и дома перед экраном компьютера. С одной стороны, это может способствовать развитию самостоятельности и повышению уровня знаний, но, с другой стороны, для многих студентов психологически легче отвечать, когда рядом находятся одногруппники. Если в аудитории вопрос прозвучал, а ответ не получен (распространенная ситуация в студенческой среде во все времена), то студент в поисках поддержки обращается взглядом (иногда весьма эмоционально) к товарищам по обучению. Те, в свою очередь, часто подсказывают, хотя преподаватели стараются (с разной степенью успешности) бороться с этим явлением. Конечно, не все одногруппники придут на помощь, тем более рискуя получить штрафные баллы или быть удаленными из аудитории. Тем не менее подсказка была и остается распространенным явлением в отечественном образовании, и на это имеются свои причины. Не способствуя росту знаний (человек может так и остаться невежественным по конкретному вопросу), такая практика позволяет вырабатывать чувства взаимовыручки, без чего жить в человеческом обществе очень трудно. Дистанционный формат снимает некоторые проблемы с подсказками, заставляет человека думать самостоятельно (что положительно), но лишает столь нужного опыта дружбы и взаимной поддержки (отрицательный эффект).

Не будем забывать и о многочисленных электронных помощниках, в том числе с элементами искусственного интеллекта (например, Алиса компании Yandex), с помощью которых отвечающий готов практически мгновенно найти любую интересующую информацию [3]. Зачем заучивать, когда в твоем распоряжении находятся способы нахождения и обработки огромного массива данных? Однако, когда речь идет о собственном мнении, формулировании собственной позиции по дискуссионному вопросу, то аудиторный формат выигрывает по всем статьям. Таким образом, обучение коллектива слушателей, находящихся в одном помещении, не только имеет большое значение для лучшего усвоения знаний, но и способствует развитию психологической устойчивости студентов, повышает вовлеченность их в выполнение командных заданий. Если один раз помогли тебе, то в другой раз именно твой ответ, уточнение, реплика могут посодействовать одногруппникам или решить общую задачу. Именно так и формируются коллективные навыки, коммуникативные связи, помогающие затем добиться карьерного роста и счастья в личной жизни. Постоянное нахождение в домашней обстановке без смены окружающего пространства, а главное, без взаимоотношений с другими людьми, в том числе посторонними, в реальности, напротив, могут формировать чувство подавленности и депрессии, что чрезвычайно опасно для молодежи, или создают условия для выработки у молодых людей и девушек индивидуалистических и даже эгоистических черт характера, что представляет угрозу уже для общества. Поэтому желание обучающихся даже во время учебных занятий поделиться тревогами по этому вопросу с преподавателем вполне понятно, тем более времени и другой возможности для снятия озабоченности не имеется. Добавим, что в штате многих учебных заведений работают психологи, оказывающие консультационные услуги, помогающие молодежи разобраться с реальными или мнимыми психологическими проблемами, правильно оценивать действия окружающих людей, но в дистанционном формате такой помощи нет, хотя потребность существует, более того, проблемы стали более массовыми и серьезными [4].

Достаточно длительный период реализации дистанционного формата показал, что компьютерные технологии, какими бы инновационными они не были, не способны заменить живого человеческого общения, а пространственная замкнутость обучающихся является источником многочисленных угроз для физического и психологического здоровья человека. Проблемы физического и психологического здоровья взаимосвязаны, их очень сложно разделить. Можно говорить о неприемлемой для всех участников учебного процесса ситуации с нагрузкой, которая как раз и приводит к целому комплексу трудностей и физического, и психологического характера. Если рекомендованная врачами продолжительность периода нахождения перед экраном компьютера составляет 30 минут в день [5], то в условиях дистанционного обучения этот показатель многократно превышен. Следовательно, и негативное воздействие на организм школьников и студентов многообразно и велико. С этой точки зрения, дистанционная форма обучения может характеризоваться как негативное явление, ставящее под угрозу здоровье подрастающего поколения и, соответственно, будущее страны.

Еще одним важным последствием перехода на онлайн-обучение является трансформация функций и назначения домашнего пространства. Происходит размывание границ разных по формату пространственных локаций – места жительства и места работы. Для обучающегося они сливаются воедино, то есть там, где человек спит/ест, там он и учится. С аналогичной ситуацией сталкивается любой работающий на дому, в удаленном формате, так что подобная психологическая усталость от однообразия одного и того же места стала привычной проблемой для миллионов человек. Но если для взрослого человека с устоявшимися жизненными установками и опытом существует возможность смириться с необходимостью выдерживать однообразие обстановки (иначе альтернативой является безработица), то для молодежи, стремящейся к новому ежедневному восприятию и осознанию окружающего мира, такая пространственная локализация в одном месте становится серьезным психологическим испытанием. Ответной реакцией служит еще большая погруженность в виртуальный мир, в компьютеры и смартфоны и сокращение времени живого общения.

Каким образом могут возникнуть новые дружеские связи, если возможности увидеть и познакомиться с одногруппником или студентами других специальностей просто не имеется? Для значительной части населения вся семья оказалась сосредоточена в одном месте, причем на долгое время: взрослые работают удаленно, а дети учатся дистанционно в учебном заведении. Отдельной проблемой становится то, каким образом распределить время пользования компьютером, если он одновременно нужен нескольким членам семьи. Какими бы теплыми и близкими не были отношения, в результате постоянного нахождения в одном пространстве с одними и теми же собеседниками возникает чувство психологической усталости, а в некоторых случаях и раздражения. Любому человеку, а молодежи в особенности, необходима смена обстановки, общения с разными людьми (желательно приятными), после чего еще больше ценятся родственные связи. Но дистанционная форма обучения в сочетании с удаленным форматом работы для взрослых может создать условия для возникновения различного рода конфликтных ситуаций в семье. Причем возникают они именно в результате трансформации домашнего пространства.

В то время как учащийся пытается сосредоточиться на преподаваемом лекционном материале или готовится ответить на семинаре (например, защитить доклад), кто-нибудь из взрослых родных может зайти в комнату, попросить помочь с домашними делами или просто обратиться с вопросом. Происходит это не специально и уж точно не с желанием навредить собственному ребенку, просто в привычном домашнем раскладе комната воспринимается как часть квартиры, но не как учебная аудитория, посещение которой ограничено для других членов семьи. Так или иначе, но психологический настрой учащегося нарушен, как и целостность восприятия учебного занятия. Нужно принимать во внимание, что ребенок дома и в учебном заведении может использовать разные манеры поведения в зависимости от предъявляемых требований, иногда противоположных друг другу, а в дистанционном формате происходит их смешение между собой. В результате ребенок может быть психологически напряжен, скован определенными формальными требованиями, что мешает активно участвовать в процессе обучения и получать от этого удовольствие.

Еще более непонятная и в чем-то смешная ситуация складывается с домашними питомцами, которые не понимают, почему они оказались ограничены в перемещениях по привычному пространству дома, почему нельзя зайти в комнату к хозяину и поиграть с ним. Поэтому в некоторых случаях фоном для ответов обучающегося выступает лай собак, мяуканье кошек, стремящихся изо всех сил попасть в закрытое помещение. С другой стороны, дистанционный формат обладает и положительными моментами для ряда обучающихся: человек находится в привычной, комфортной обстановке, в удобной домашней одежде (а не в униформе), к тому же еще и рядом с любимыми питомцами. Так что психологическое восприятие перехода на другой формат обучения зависит от личности обучающегося и совокупности элементов домашней обстановки, которые помогают в учебе или же, напротив, мешают этому. Ясным является то, что привычный домашний уклад жизни претерпевает значительные изменения, особенно если обучающиеся с родителями проживают в небольших квартирах. Смена обстановки, когда кто-нибудь из родных уезжает на работу (учебу), помогает разгрузить пространство, позволяет сосредоточиться на восприятии преподаваемого учебного материала. Внешний контроль со стороны учебного заведения (требования соблюдать тишину во время занятий, не опаздывать на них, следовать иным правилам поведения) помогает не только лучше учиться, но и быстрее взрослеть

ребенку. В дистанционном формате в качестве учебного заведения становится комната обучающегося, а на первый план выходит самодисциплина, похвастаться наличием которой может отнюдь не каждый.

К следующему последствию рассматриваемого процесса обучения относится специфическая часть коммуникационных связей обучающихся, которая называется травля (буллинг) кого-либо из одноклассников или одногруппников. Это чрезвычайно опасное явление, которое зачастую приводит к печальным и даже трагическим последствиям, имеет, к сожалению, давнюю историю и распространено во всем мире. Неприятие мнения и действий отличающегося по каким-то параметрам человека внутри коллектива было и в Древнем мире, и в Средние века, и в современности. Например, знаменитый ученый Исаак Ньютон даже был сильно избит одноклассниками, потому что отставал в учебе. Правда, он воспринял это событие как вызов, в скором времени став лучшим учеником, и продолжил научную карьеру в университете. Но такое отношение стало, скорее, исключением, чем правилом. К чему приводит такая непримиримость, невосприятие чужого мнения, отсутствие внимания и сопереживания, даже элементарного уважения к другому человеку становится понятным, если обратиться к историческим примерам. Средневековая инквизиция, репрессивный аппарат тоталитарных (и не только) режимов, политика сегрегации по расовым и этническим признакам привели не только к горю конкретных людей, но и имели долговременные социальные последствия, которые оказывают влияние на современные процессы в обществе. Если этому не противостоять, то не только разрушается физическое и психологическое здоровье отдельно взятого обучающегося, подвергшегося травле, но и воспитывается целое поколение, привыкшее к насилию, причем безнаказанному, по отношению к находящимся рядом людям. Проблеме травли посвящено множество публикаций как ученых разных научных направлений, так и отдельных граждан, фильмы (можно вспомнить советскую картину «Чучело»), а в современную информационную эпоху – и высказывания в социальных сетях и на сайтах. Государственные органы не остаются в стороне, вырабатываются как административные, так и культурные механизмы противодействия распространению буллинга.

Переход на дистанционную форму обучения минимизировал объективные условия для травли: школьники не общаются друг с другом в непосредственном контакте, соответственно, нет и фона для издевательств. Конечно, имеется возможность для оскорблений, например, в чате или в группе социальной сети, но обучающийся может, во-первых, отключиться в любой момент и не читать обидные высказывания, а во-вторых, текст может быть затем предъявлен для доказательства травли и вынесения штрафных санкций. Школьники и студенты (вторые подвергаются буллингу в меньшей степени по ряду причин) получают возможность учиться со всеми на равных условиях, общаться с преподавателями в полной мере, но не вступать в коммуникацию с недружелюбно настроенными одноклассниками или одногруппниками, то есть стать обычным обучающимся, а не изгоем. Вполне естественно, что такая трансформация положительно сказывается и на результатах учебы, и на психофизиологическом состоянии обучающегося. Таким образом, позитивный момент в этом вопросе, несомненно, наблюдается, однако ситуацию, на наш взгляд, нельзя трактовать только с положительной точки зрения. Процесс социализации личности очень сложный, у разных детей он происходит по-разному и с разной скоростью, и конфликты играют в нем немаловажную роль. Практически каждому человеку приходилось проходить через чувство обиды, разочарования, и такая отрицательная оценка происходящего может положительно сказываться на росте личности, поскольку накапливается столь нужный жизненный опыт, который затем помогает человеку решать проблемы уже на взрослом уровне. Но для ряда людей психологические травмы, полученные во время учебы, затем мешают добиваться целей в личной жизни, делать карьеру, получать удовольствие от общения с другими людьми. Необходимо отметить, что неприятие коллективом ребенка не всегда связано лишь с негативным настроем окружающих, бывает и вина самого обучающегося, его неправильное общественное поведение, нарушение правил коммуникации. Без личного опыта непосредственного контакта у школьников не вырабатывается коммуникационный опыт, понимание действий собеседника, а также, что особо важно, стрессоустойчивость. Дистанционный формат такой возможности не предоставляет, и вероятна ситуация, при которой у молодого человека (девушки) не сформируются навыки реагирования на негативные эмоции окружающих, так как общения как такового нет. Следовательно, проблему буллинга решать необходимо, но территориальное разведение обучающихся друг от друга, лишение возможности коммуницировать в непосредственном контакте не является, на наш взгляд, панацеей, а всего лишь временной мерой. Бегство от проблемы не способствует ее решению, а иногда только усугубляет ее.

Еще одно важное направление организации дистанционного обучения касается той категории обучающихся, которые по объективным причинам, связанным со здоровьем, испытывают трудности при обучении в аудиторном формате – это люди, имеющие инвалидность. Для данной категории обучающихся дистанционная форма обладает практически только положительными характеристиками, поэтому и применяется вне зависимости от внешних факторов, будь то сложная эпидемиологическая обстановка или другая форс-мажорная ситуация. Развитие технологических устройств (девайсов) происходит настолько быстрыми темпами и по самому широкому спектру направлений, что превратилось в отдельный важный аспект научно-технической стратегии развития стран, более того, создает условия для серьезных изменений в структуре рабочей силы в будущем. Люди с ограниченными возможностями благодаря использованию информационных каналов, технических гаджетов, в перспективе – механизмов генетического редактирования уже сейчас могут успешно преодолевать собственные ограничения и наравне со здоровыми гражданами получать образование, работать, общаться и жить полноценной жизнью. Безусловно, пока это доступно отнюдь не всем, но прогресс в технологиях в сочетании с государственной политикой поддержки позволяет удешевить пользование новейшими разработками, способными существенно облегчить жизнь инвалидов. Роль государства состоит в том, чтобы обеспечить возможность доступа к этим технологиям максимального количества желающих. Результатом может стать не только решение социальных проблем, но и положительный экономический эффект в виде расширения категорий работающих граждан, тем самым обеспечивая базу для стабильного экономического роста страны. Если в настоящее время речь идет о преодолении физиологических недостатков, то в будущем прогресс в генетических исследованиях позволит расширить и когнитивные способности, а значит, пользователями подобных технологий может стать все человечество, готовое перейти на новый этап своего развития. Обучение в онлайн-формате для людей с ограниченными возможностями позволяет им лучше подготовиться к будущей работе, которая тоже может происходить в удаленном режиме через компьютерные устройства. Одним из недостатков дистанционного обучения, как было отмечено выше, является недостаток общения в реальности, и обучающиеся с ограниченными возможностями также подвержены этому процессу. Однако нужно заметить, что им и в реальной жизни сложно найти большое количество собеседников. Так что онлайн-коммуникация является для них привычной формой обмена мнениями и эмоциями с друзьями и сверстниками. В связи с вышеизложенным можно предположить, что будущее развитие онлайн-обучения именно для людей с ограниченными возможностями имеет очень хорошие перспективы и будет осуществляться как на основе государственных программ поддержки, так и в рамках коммерческой деятельности субъектов рынка.

Рассмотренные последствия не исчерпывают список изменений в жизни обучающихся в результате перехода от аудиторной к дистанционной форме обучения. Некоторые последствия, возможно, проявятся позднее. Требуется время и понимание того, что именно происходит со школьниками и студентами, которые не посещают учебные заведения. В этом случае применима аналогия с лекарственными препаратами, чье воздействие на человеческий организм становится понятным иногда только во втором или третьем поколении реципиентов. Однако определенные выводы можно сделать уже сейчас, пусть они и носят предварительный характер. Как показывает проведенный анализ, большинство школьников и студентов оценивают дистанционный формат с негативной точки зрения, обучающиеся скучают по общению с одногруппниками и преподавателями в реальной режиме, даже по студенческой столовой. Для тех, кто только приступил к обучению (школьники младших классов, студенты 1 курса), разочарование может быть настолько сильным, что вызовет отторжение самого образовательного процесса, необходимости получать знания и умения. Такое негативное отношение затем транслируется и на всю научную сферу, и на государственную социальную политику. Процесс обучения должен приносить положительные эмоции (хотя и не превращаться в сплошную игру и праздник), приятные воспоминания, которые помогают обучающемуся преодолевать трудности учебы, а еще прививать стремление к знаниям. В дистанционном формате таких позитивных моментов, по мнению обучающихся, гораздо меньше, чем негативных. Важно понимать, что недовольство происходящим проявляется и в падении качества усвоения учебного материала (обучающиеся перестают концентрировать внимание на лекциях и семинарах), и в требованиях снизить стоимость обучения (это касается тех студентов, кто обучается на коммерческой основе), и в разочаровании системой образования в целом (потраченное зря время). Данная тенденция, на наш взгляд, представляется весьма опасной, так как именно подрастающее поколение будет развивать нашу цивилизацию в будущем. Если дистанционный формат станет доминирующим, а отношение к нему, как отмечалось, в основном негативное, то перспективы человечества становятся туманными.

Библиографический список

1. Вахитов Д.Р., Кондратьева Т.Н., Габдуллин Н.М. К вопросу о реформировании системы образования в РФ с целью сохранения суверенитета государства. *Педагогический профессионализм в образовании*: сборник научных трудов XII международной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2016; Ч. 2: 19 – 28.
2. Вахитов Д.Р. *Сингулярность*. Москва: РУСАЙНС, 2019.
3. Вахитов Д.Р., Гриневецкая Т.Н., Свечников К.Л., Нурова Л.Р. К вопросу о публикациях в зарубежных научных изданиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 30 – 31.

4. Вахитов Д.Р., Гриневецкая Т.Н., Лапытов Р.А., Саитова Р.Г. Особенности реагирования системы образования на происходящие в мире изменения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 227 – 230.
5. *Какой вред наносит человеку компьютер*. Available at: www.cgon.rospotrebnadzor.ru/content/62/1057/

References

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

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-24-27

***Vahitov D.R.**, Doctor of Sciences (Economics), Head of Department of Economics, Russian State University of Justice, Kazan branch, Professor of Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: vahitov1972@gmail.com*
***Grineveczkaya T.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk Military Institute n.a. I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, (Novosibirsk, Russia), E-mail: tanita973@list.ru*
***Yakhina L.T.,** Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: yahina_kki@mail.ru*
***Minnegalieva V.Z.,** Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Kazan Cooperative Institute (Kazan, Russia), E-mail: avlyakulova_kki@mail.ru*

THE IMPACT OF ONLINE LEARNING ON THE HEALTH OF MODERN YOUTH. The article analyzes some of the consequences of the influence of online learning on the health of modern youth. The transition to distance learning has created new conditions for the relationship between students and their mentors. Instead of exchanging opinions on the subjects studied, students found themselves in a closed, highly individualized environment, alone with a computer screen and with themselves, which caused problems with empathy in the younger generation. Communication between a teacher and a student in the conditions of distance learning is sometimes difficult for technical reasons (failures in Internet connection traffic, "floating" sound, fuzzy image, etc.), which leads to a decrease in academic performance due to circumstances beyond the control of the teacher and his students. Special attention is paid to the problem of visual impairment, physical inactivity and the general physical condition of students. It is concluded that for a full-fledged analysis, complex studies are required, both in relation to individual functions of the body and the scale of what is happening.

Key words: **school, university, information technologies, Internet, online learning, educational process, youth, student, teacher, communication, WhatsApp, empathy, physical inactivity.**

***Д.Р. Вахитов**, д-р экон. наук, зав. каф. экономики Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, проф. Казанского кооперативного института, г. Казань, E-mail: vahitov1972@gmail.com*
***Т.Н. Гриневецкая**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета, проф. Новосибирского военного института имени И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: tanita973@list.ru*
***Л.Т. Яхина,** канд. экон. наук, доц., Казанский кооперативный институт, г. Казань, E-mail: yahina_kki@mail.ru*
***В.З. Миннегалиева,** канд. экон. наук, доц., Казанский кооперативный институт, г. Казань, E-mail: avlyakulova_kki@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье проанализированы некоторые последствия влияния онлайн-обучения на здоровье современной молодежи. Переход на дистанционную форму обучения создал новые условия взаимоотношений между учениками и их наставниками. Вместо обмена мнениями по изучаемым дисциплинам учащиеся оказались в замкнутой, сугубо индивидуализированной обстановке, наедине с экраном компьютера и с самим собой, что вызвало проблемы с эмпатией у подрастающего поколения. Коммуникации между преподавателем и студентом в условиях дистанционного обучения порой затруднены по техническим причинам (сбои в трафике интернет-соединения, «плавающий» звук, нечеткое изображение и др.), что влечет за собой снижение успеваемости по независящим от преподавателя и его учеников обстоятельствам. Особое внимание в статье уделено проблеме ухудшения зрения, гиподинамии и общего физического состояния обучающихся. В заключение делается вывод, что для полноценного анализа требуется проведение комплексных исследований как в отношении отдельных функций организма, так и масштабности происходящего.

Ключевые слова: **школа, вуз, информационные технологии, Интернет, онлайн-обучение, учебный процесс, молодежь, обучающийся, преподаватель, коммуникация, WhatsApp, эмпатия, гиподинамия.**

Вопросы перехода на дистанционное обучение с использованием информационных технологий активно обсуждаются на страницах разных изданий в силу своей актуальности. Феномен удаленного обучения сам по себе не нов, однако в таком массовом формате и так продолжительно по времени он осуществляется впервые. Чтобы понять суть данного феномена и повысить качество онлайн-обучения, необходимо проанализировать те проблемы, с которыми столкнулись и педагоги, и учащиеся в непривычных для них условиях работы.

Одной из основных проблем учащихся при переходе к дистанционной форме обучения стало ограничение, а подчас и невозможность общения с одноклассниками/ одногруппниками. Переход на домашнее, удаленное обучение показал, насколько большое значение для учеников и студентов имеют личные и социальные контакты с обучающимися, даже несмотря на имеющиеся случаи социальных конфликтов, недовольства по отношению друг к другу. Однако, во-первых, это тоже играет важную роль в получении молодым человеком или девушкой жизненного опыта, а во-вторых, положительных, дарящих позитивные эмоции человеческих отношений между обучающимися, как правило, больше. Вместо обмена мнениями по изучаемым дисциплинам, знаниями, которые порой друг объяснит проще и доступнее, чем преподаватель, а также другой, не имеющей отношения к учебному процессу, но от этого не менее важной информации (обсуждение новинок кино, литературы, игр, моды и т.д.), учащиеся оказались в замкнутой, сугубо индивидуализированной обстановке, наедине с экраном компьютера и с самим собой [1]. Безусловно, имеется разновидность в виде электронных коммуникаций через смартфон или компьютер, и молодежь этим активно пользуется, однако такой вариант, во-первых, еще больше увеличивает нагрузку на организм, и без того испытывающий ежедневное электромагнитное излучение, а во-вторых, и это особо важно, не является полноценной заменой личного общения, контакта с другими людьми.

Эмпатия, желание видеть и чувствовать чужие эмоции, сопереживать им двигают людей к общению друг с другом, благоприятствуют установлению дружеских, приятельских и романтических отношений, а для молодежи все вышеперечисленное еще более актуально в силу возраста и желания постигать окружающий мир. Люди посещают футбольные, баскетбольные и иные спортивные и культурные мероприятия (хотя возможности современного телевидения и Интернета позволяют сделать это из любой точки мира) для того, чтобы коллективно испытать эмоции радости, восхищения, разочарования и другие, что и дарит человеку радость жизни. Еще одним аргументом в пользу личного общения является современный тренд в виде огромной популярности настольных игр, несмотря на то, что существует колоссальный выбор компьютерных игр с многочисленны-

ми спецэффектами и возможностью использовать кооперативный режим. Тем не менее людям требуется личное общение, тактильные, а не виртуальные ощущения, поэтому собираются компании подростков у кого-нибудь дома, в кафе или на природе, чтобы провести время с приятными и интересными собеседниками.

Дистанционный формат обучения разрушает стройную систему студенческого и школьного общения, имеющего множество аспектов, как в личностных отношениях, так и затрагивающих учебный процесс. Результатом такого разрыва привычных связей является, в том числе, и ухудшение положения с усвоением материала обучающимися. Не секрет, что процесс овладения знаниями и умениями разными студентами и школьниками происходит с разной скоростью, но в новых условиях добавились и технические проблемы: некоторые обучающиеся просто не расслышали текст или не рассмотрели приведенный в презентации материал. В аудитории всегда имеется возможность обратиться к соседу с уточняющим вопросом, чтобы восстановить пропущенный материал, при дистанционном формате сделать это становится труднее (каждый раз обращаться с вопросами в WhatsApp к одногруппникам – это способ нарушить целостность восприятия занятия и для себя, и для других слушателей). То, что отдельные обучающиеся не смогли понять самостоятельно, а застенчивость (весьма часто встречающееся в молодежной среде явление) не позволяет обратиться к преподавателю напрямую, может привести к отставанию в учебе.

В аудиторном формате проблему можно решить с помощью общения с одногруппниками: или в перерыве, или даже во время занятия, хотя это и является нарушением учебной дисциплины. Очень важно для слушателей видеть, обозревать и даже чувствовать, как эмоции лектора, так и реакцию аудитории на отдельные реплики. Арсенал опытных преподавателей богат и включает шутки, экспрессивные методы изложения, вопросы-ловушки, и для процесса усвоения материала важным является коллективная реакция группы слушателей. Видя, что одногруппники рассмеялись или задумались, слушатель воспринимает информацию путем коллективной реакции лучше, переживая совместно столь важные для всех участников учебного процесса эмоции. С другой стороны, и преподавателю важно видеть ответную реакцию аудитории, чтобы скорректировать свое выступление. Когда студент находится один в комнате перед экраном компьютера, почувствовать коллективную реакцию очень сложно, если вообще возможно. Фактически и самого коллектива нет, обучающийся не чувствует себя частью группы или класса, следовательно, есть отдельные реакции индивидуальных слушателей, но не эмоциональный отклик всей учебной аудитории. Даже успешное решение задачи, защита презентации, проведение деловой игры с последующим объявлением оценок (баллов) не воспринимается в дистанционном формате с тем накалом страстей, как это происходит в аудитории. Если в обычном, реальном формате обучения преподаватель (или даже группа преподавателей, выступающих в роли жюри по защите проектов) использует эмоциональные методы для создания соответствующей атмосферы, включая паузу перед объявлением студента, заработавшего больше всего баллов, или команды-победительницы, после чего следует взрыв эмоций (девушки в этом плане являются непревзойденными специалистами), то в дистанционном формате остается лишь написать в мессенджере «Ура!». Такого эмоционального сопереживания, катарсиса, остающегося в памяти обучающихся на долгие годы, при фактически индивидуальном, одиночном обучении почувствовать не получится. Таким образом, нехватка непосредственного и коллективного общения с одноклассниками и одногруппниками отрицательно сказывается и на результативности обучения, и на социальном развитии личности.

При всей важности учебы для молодежи еще более значимыми являются личные эмоции при общении друг с другом, личная жизнь обучающихся. Именно в вузе (при нахождении в одном учебном корпусе, аудитории, столовой, общежитии) складываются наиболее благоприятные условия для поиска друзей и любимых. Вуз – это не только место для получения знаний, но и площадка для общения девушек и молодых людей друг с другом. Не секрет, что многие семьи возникают именно в студенческие годы. Дистанционный формат наносит сокрушительный удар по таким коммуникациям, люди просто не подозревают о существовании друг друга, хотя, находясь в одной аудитории, могли обратить внимание, а затем перейти и к непосредственному, личному общению. Долгосрочные перспективы для общества и страны такой изоляции молодежи друг от друга очень тревожные [2]. Юность должна приносить такие эмоции, на основе которых люди выстраивают всю свою сознательную жизнь. Дружба, любовь, появившиеся в студенческий период, остаются на долгие годы, оставляют приятные воспоминания, служат ориентиром для подрастающего поколения. Но дистанционная форма фактически лишает молодежь преимуществ студенческой жизни в плане личного общения, что и находит отражение в чувстве одиночества, на которое жалуются обучающиеся.

Следующее следствие внедрения удаленной формы обучения является логическим продолжением предыдущего, нарушением коммуникационных связей по линии обучающийся – преподаватель. Проблема взаимоотношения учеников и учителя, коллектива слушателей и лектора присутствовала всегда и вызывала интерес как у ученых, занимающихся педагогическими проблемами, так и у чиновников, ответственных за развитие сферы образования. Какой бы ни была актуальной и даже уникальной информация, представленная на занятии, она останется не воспринимаемой слушателями, если коммуникация их с преподавателем будет неэффективна. С другой стороны, хорошая система контактов, предусматривающая обратную связь между обучающимися и преподавателем, создает благоприятные условия для раскрытия лучших способностей лектора и глубоких знаний слушателей, что и является конечной целью системы обучения в любой стране. Не будем забывать и о необходимости передачи подрастающему поколению не только специализированной информации, знаний и умений, но и формировании его (ее) как личности. А достигается это опять же благодаря эффективной работающей коммуникации преподаватель – слушатель.

Проблемы и трудности взаимоотношений могут возникать по разным причинам:

- различия в когнитивных способностях обучающихся (несмотря на попытки советской педагогики претворить в жизнь принцип «отстающих учеников не бывает», добиться его реализации для всех без исключения не удалось);
- количество слушателей в аудитории (и малое их число, и, тем более, заполненное до отказа учебное помещение могут служить препятствием для концентрации внимания на учебном процессе);
- хорошее владение материалом по дисциплине (теме обсуждения) лектором, а также увлеченность предметом (или, напротив, монотонное и безэмоциональное изложение учебного курса способно разочаровать даже самых заинтересованных учеников);
- педагогические методики и практики, применяемые лектором в процессе обучения, и многое другое.

Многочисленные публикации в научных журналах, защищенные диссертации по педагогике, а также личное общение преподавателей друг с другом и обмен практическим опытом позволяют раскрыть огромное количество аспектов этой неоднозначной и трансформирующейся проблемы [3]. Переход на дистанционную форму обучения создал новые условия взаимоотношений, коммуникационных связей между учениками и их наставниками. Некоторые типы и особенности учебной коммуникации сохранились и в том случае, когда лектор и его ученики находятся не в одном месте, и здесь часть проблем характерна именно для онлайн-обучения. В частности, если обучающийся, особенно школьного возраста, застенчив, не уверен в себе, затрудняется задавать вопросы публично, то и через монитор компьютера сделать это будет непросто. С другой стороны, нахождение в коллективе, в замкнутом пространстве также накладывает собственные ограничения, а онлайн-обучение позволяет раскрепостить некоторых обучающихся и улучшить усвоение материала. Например, бывают ситуации, когда задается слишком много вопросов (некоторые из них – не по теме занятия), так что слушатели, не участвующие в дискуссии, просто устают от них, теряют концентрацию внимания, да и целостность восприятия лекции или семинара нарушается. В аудитории такая коллективная усталость, переходящая в раздражение, хорошо прослеживается всеми находящимися в ней, и слушатели могут самостоятельно ограничивать желание задать еще один вопрос, видя негативную реакцию одноклассников или одногруппников. Преподаватель тоже может вмешаться, реагируя на эмоции слушателей или же проявляя их сам. Когда же слушатели и лектор находятся удаленно друг от друга, разделенные пространством, эмоциональное ощущение коллектива исчезает, и обучающиеся принимают решения сугубо индивидуально, не ориентируясь на мнение учебной группы. Причем это может иметь два противоположных следствия: обучающиеся раскрепощаются психологически, задают нужный им вопрос и лучше понимают проблему или же количество вопросов преподавателю возрастает настолько, что учебное занятие превращается в интервью.

Учитывая современные тенденции коммуникационных связей, взаимоотношений людей друг с другом, стоит обратить внимание на то, насколько популярны такие сервисы, как WhatsApp. Они получили действительно всемирное распространение именно потому, что молодежи психологически проще задать вопрос собеседнику, написав его в виде текста, чем позвонить или, тем более, встретиться лично и изложить суть проблемы устно. Но такую же форму коммуникации ученики и студенты выбирают чаще при онлайн-обучении, когда обучающиеся пользуются чатом, нежели задают вопрос устно преподавателю [4]. Определенное удобство в таком формате присутствует: можно задать вопрос лектору, не отвлекая его акустическим способом. С другой стороны, у молодых людей не вырабатывается навык устной коммуникаций, правильной постановки вопросов, чтобы собеседник продолжил разговор. Эти навыки необходимы каждому человеку для успешной социализации и выстраивания отношений с другими людьми. Кроме того, вал вопросов, который обрушивается на учителя (преподавателя) в электронном формате, не соответствует физическим и эмоциональным ресурсам отдельного индивида. Вполне естественно, что ответы от преподавателя обучающийся получает позднее (порой через несколько дней), что затрудняет усвоение материала или подготовку к самостоятельной работе. В некоторых случаях ответов вовсе нет – преподаватели не в состоянии ответить всем, тем более учитывая неуместность («Где найти ответ на задание?») или неформатность запроса (не связан с темой занятия). Таким образом, проблема, с которой столкнулся обучающийся, остается нерешенной, он чувствует себя ненужным, игнорируемым (преподавателем, школой, вузом). В аудитории данное непонимание разрешается практически мгновенно: достаточно обратиться к преподавателю повторно или просто выслушать объяснение, которое было сделано другому обучающемуся, чтобы неясность с постановкой учебной задачи была преодолена.

Коммуникации между преподавателем и студентом могут быть затруднены и по техническим причинам (сбои в трафике интернет-соединения, «плавающий»

звук, нечеткое изображение), причем обе стороны могут об этом не знать. Происходит разрыв в успеваемости по независящим от преподавателя и его учеников обстоятельствам: быстрее порой отвечают не те, кто лучше владеет материалом. Ученик, который сначала не услышал вопроса, не понял задания, затем не получил ответа на запрос, оказывается в отстающих, хотя в аудитории был бы в числе лучших. Кроме того, отсутствие ответа от преподавателя может быть неправильно истолковано как раздражение или иная форма недовольства наставника, что сдерживает ученика от повторной постановки вопроса. В ином случае лекция через видеоконференцию быстро превращается в череду беспрерывных просьб повторить сказанное, что, несомненно, утомляют и преподавателя, и других слушателей, не способствуя высокой эффективности учебного занятия. Проблема состоит в том, что люди не могут воспринимать помимо текста еще и эмоции собеседника, что значительно облегчило бы процесс восприятия лекционного и семинарского занятия. Формат изложения лекционного материала устно, при личном присутствии лектора и слушателей в аудитории в обязательном порядке включает и чувственную, эмфатическую составляющую, когда обучающиеся не только воспринимают информацию, но и наблюдают, а иногда и переживают, эмоциональную реакцию как преподавателя, так и аудитории. Юмор, ирония, сатира, недовольство и другие эмоциональные реакции играют важную роль в усвоении материала, в получении новых знаний, навыков, в том числе и в том, как общаться друг с другом (ученики часто повторяют наставников), а также побуждают слушателей активно участвовать в обсуждении, размышлениях о сказанном.

В качестве примера разницы между аудиторной и дистанционной формами обучения можно привести такой инструмент, как «вопрос-ловушка», активно используемый многими преподавателями. Он предусматривает, что слушатели должны внимательно выслушать вопрос, разобраться в сути и обнаружить подвох. Вопросы-ловушки позволяют хорошо развивать нетривиальное мышление, многоаспектность в решении проблемы, внимательность к деталям, но обязательно требуется визуальное восприятие и эмоции преподавателя, и реакции одногруппников. Легкой, ироничной улыбкой лектор может намекнуть, что не все так однозначно в вопросе, а задумчивость одногруппников вынуждает конкретного студента не искать легких ответов, а дополнительно подумать над проблемой. При компьютерном способе коммуникаций сделать это весьма затруднительно, так как обе стороны – преподаватель и учебная группа – не воспринимают в полной мере реакцию друг друга. Важно добавить, что временным периодом проведения занятия (1 час 30 минут) общение между преподавателем и слушателями в вузе не ограничивается. Многие обучающиеся после окончания лекции и семинара подходят и уточняют сложные для них вопросы, рассмотренные на занятии или предусмотренные для самостоятельной работы. Достаточно одной фразы, чтобы неясность была раскрыта, причем ответ слышат и другие ученики (студенты) и делают для себя нужные выводы. В дистанционном формате такая корреляция внеучебной коммуникации практически отсутствует. Кроме того, для самих преподавателей видеть и ощущать реакцию учебной группы также чрезвычайно важно. Если в одной группе приведенный пример или шутливая ситуация из практической деятельности вызвали улыбки, понимание, а значит, и усвоение материала, то у другой группы реакция может быть противоположной – недоумение и растерянность. В аудитории преподаватель, видя такую реакцию слушателей, делает корректировку, приводит другой пример, использует иные инструменты подачи материала и достигается положительный эффект от занятия. Сидя перед экраном компьютера и не наблюдая ответной реакции студентов, преподаватель может продолжать придерживаться избранной линии изложения материала, а студенты, тоже лишенные визуализации реакции группы, находятся в заблуждении, что только он (она) не понимают сути темы, в то время как другие продвигаются далее по плану учебного занятия. Таким образом, проблема остается нераскрытой и происходит это именно по причине нарушения коммуникаций между преподавателем и слушателями.

Не будем забывать и о воспитательной функции учебного заведения, особенно важно это в школе, но в дистанционном формате она теряет свою значимость. Личность преподавателя, его манера поведения, интеллектуальный уровень, эмоциональная составляющая играют важную роль в становлении личности подрастающего юноши или девушки. Даже посещаемость занятий зависит от того, какой авторитет у студентов имеет тот или иной лектор, а крылатые фразы, индивидуальные особенности поведения, даже чудачества преподавателей не только входят в студенческий фольклор, но и формируют общее отношение к образованию, к учебному заведению (уважительное или же не очень). Преподаватель собственным примером формирует в ряде случаев траекторию карьерного роста слушателей, которые активно перенимают фразы, лингвистические конструкции, эмоциональные реакции тех наставников, которые смогли побудить своих учеников соблюдать дисциплину не по необходимости, а из искреннего любопытства и интереса. В дистанционном формате подобный воспитательный эффект практически отсутствует.

Еще одной, на наш взгляд, очень серьезной и многоплановой проблемой является физическое состояние обучающегося. Для полноценного и комплексного анализа требуется проведение, прежде всего, медицинских исследований, учитывая как отдельные функции организма, так и масштабность происходящего. Влияние компьютерного оборудования и информационных технологий на человеческий организм изучается довольно длительное время, но впервые в истории человечества произошел массовый переход на онлайн-обучение, сотни миллионов человек во всем мире испытали воздействие электромагнитного излучения, стресса и иные последствия, что требует вдумчивого анализа специалистов. Но даже первоначальные данные, опубликованные в печати, в сети Интернет, позволяют обнаружить ряд негативных, на наш взгляд, тенденций, которые уже привели к ухудшению общего физического и психологического состояния обучающихся, а также их родителей и преподавателей. Существует понятие «здоровье нации», где интересы государства и граждан взаимосвязаны, и речь идет о будущем всего общества. В рамках данной работы важно определить и учесть то, что имеются индивидуальные особенности здоровья школьников и студентов. Если для одних переход на онлайн-обучение означает реализацию негативного сценария для здоровья, то другие обучающиеся могут не почувствовать никаких изменений. Тем не менее для большинства обучающихся изменения отмечаются, причем именно в сравнении с аудиторной формой обучения.

В первую очередь внимания заслуживает проблема гиподинамии (она характерна и для преподавателей). Слушатели в течение нескольких часов (3 учебные пары – это более четырех с половиной часов вместе с перерывами, а расписанием может быть предусмотрено и большее количество занятий) находятся в напряженном состоянии, сосредоточив внимание на экране монитора [5]. Гиподинамия стала волновать сначала врачей, а затем и общество, политиков еще во второй половине XX века, став настолько массовой, что затрагивает практически все человечество. Технологический прогресс стал главной причиной этого, и онлайн-обучение, невозможное без современных достижений в цифровых и других технологиях, фактически еще более обострило проблему. В течение этих десятилетий было проведено и продолжает проводиться множество исследований по отдельным аспектам гиподинамии, причем не только в медицинской, но и в социальной, экономической и других сферах жизнедеятельности человека. На основе этих исследований можно диагностировать следующие последствия для здоровья обучающихся:

- происходит деградация мышц в результате недостатка движения;
- фиксация тела в одном положении (расстояние от экрана одно и то же, руки расположены на клавиатуре или экране смартфона) отражается на состоянии суставов и связок;
- целый комплекс осложнений связан с позвоночником, в том числе и тунельный синдром;
- отдельной, колоссальной по масштабу и общемировой является тенденция к набору лишнего веса и ожирению и многое другое.

Перечисленные проблемы известны достаточно давно и характерны для любой работы с компьютером, но в обычной практике негативному влиянию можно противодействовать путем ограничения времени нахождения перед компьютером (телевизором, смартфоном). Многие родители, следящие за здоровьем своих детей, именно так и поступают. Но переход на онлайн-обучение сразу же превысил все разумные пределы работы с компьютером и другими коммуникационными устройствами. У обучающихся и их родителей нет возможности отказаться от онлайн-обучения, так как это происходило на безальтернативной основе (хотя нужно учесть и экстремальность ситуации, при которой и у государства, и у учебных заведений просто не было иной возможности не прерывать процесс обучения). Когда школьник или студент располагается перед компьютером, то взгляд сконцентрирован на одной точке, в то время как в аудитории обучающиеся следят за преподавателем, который, чаще всего, не стоит в одном месте, а активно перемещается по помещению, время от времени смотрят в окно, следят за происходящим в группе, то есть так или иначе постоянно меняют свое положение, задействуют группы мышц. На семинарах и некоторых лекциях преподаватели вызывают слушателей к доске, чтобы ответить или поучаствовать в разборе учебной проблемы, защитить проект и т.д. В дистанционном формате все полтора часа (45 минут на уроке в школе) внимание обучающегося сконцентрировано в одной точке, мышцы напряжены, все тело находится в статичном положении.

Очень сложная ситуация сложилась со зрением подрастающего поколения, растущего фактически в условиях полного доминирования электронных устройств. Дети испытывают колоссальное электромагнитное воздействие, так как все обучение происходит через визуализацию материала (лектора) на экране компьютера или мобильного телефона. Даже после окончания учебных занятий с использованием дистанционных технологий компьютер не выключается: необходимо сделать домашние задания или самостоятельную работу, пообщаться с одноклассниками (одногруппниками), в некоторых случаях – с преподавателями. Отдых у молодежи также, к сожалению, происходит в медиасфере: вместо смены обстановки (выйти из комнаты, пойти погулять в парк, на спортивную площадку), активного движения (практический любой вид спорта) большинство обучающихся заходят на любимые сайты, общаются в чатах, просматривают ролики или читают блоги. В течение дня совокупное количество времени, проведенного за компьютером, может превысить 10 часов, то есть большую часть периода бодрствования. Для зрения это чрезмерная нагрузка, а для молодого организма – опасно еще больше. Поэтому не стоит удивляться такому большому числу юношей и девушек, вынужденных использовать очки и линзы. Добавим, что значительная часть обучающихся учится и выполняет задания через смартфоны, у которых экраны существенно меньше, чем у стационарных компьютеров и планшетов, следовательно, и глазные мышцы напрягаются в большей степени при просмотре материалов через монитор мобильных телефонов.

Человеческий организм – чрезвычайно сложен, поэтому полностью воспроизвести картину воздействия на него интенсивного использования электронных устройств в рамках дистанционного обучения затруднительно. Требуются полномасштабные и долговременные исследования по различным областям медицины. Приведенные выше примеры свидетельствуют, что воздействие это носит, в основном, негативный характер для физического состояния обучающегося. С учетом масштабов и одномоментности внедрения онлайн-обучения (фактически вся молодежь страны оказалась в новых для себя условиях учебы) выявленные тенденции заставляют тревожиться за здоровье подрастающего поколения. Причем и в других странах воздействие на организм молодых людей и девушек имеет похожие последствия, значит, проблема выходит за рамки национальных границ и приобретает планетарный характер. Решения необходимо принимать быстро, но продуманно: меры по принудительному массовому внедрению, как и полному запрету дистанционной формы обучения, носят одинаково деструктивный характер. Отказ от принятия каких-либо решений чреват проблемами для всего подрастающего поколения, а значит, и для будущего всего человечества.

Библиографический список

1. Вахитов Д.Р., Кондратьева Т.Н., Габдуллин Н.М. К вопросу о реформировании системы образования в РФ с целью сохранения суверенитета государства. *Педагогический профессионализм в образовании*: сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2016; Ч. 2: 19 – 28.
2. Вахитов Д.Р. *Сингулярность*. Москва: РУСАЙНС, 2019.
3. Вахитов Д.Р., Гриневецкая Т.Н., Миннигалиева В.З., Яхина Л.Т. К вопросу о публикациях в периодических научных изданиях. *Сибирский педагогический журнал: Научное периодическое издание*. Новосибирск: Издательство НГПУ. 2020; № 3: 112 – 120.
4. Вахитов Д.Р., Гриневецкая Т.Н., Лапытов Р.А., Саитова Р.Г. Особенности реагирования системы образования на происходящие в мире изменения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 227 – 230.
5. *Какой вред наносит человеку компьютер*. Available at: www.cgon.rospotrebnadzor.ru/content/62/1057/

References

1. Vahitov D.R., Kondrat'eva T.N., Gabdullin N.M. K voprosu o reformirovanii sistemy obrazovaniya v RF s cel'yu sohraneniya sovereniteta gosudarstva. *Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii*: sbornik nauchnyh trudov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2016; Ch. 2: 19 – 28.
2. Vahitov D.R. *Singulyarnost'*. Moskva: RUSAJNS, 2019.
3. Vahitov D.R., Grineveckaya T.N., Minnigalieva V.Z., Yahina L.T. K voprosu o publikaciyah v periodicheskih nauchnyh izdaniyah. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal: Nauchnoe periodicheskoe izdanie*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU. 2020; № 3: 112 – 120.
4. Vahitov D.R., Grineveckaya T.N., Lapytov R.A., Saitova R.G. Osobennosti reagirovaniya sistemy obrazovaniya na proishodyaschie v mire izmeneniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 227 – 230.
5. *Kakoj vred nanosit cheloveku komp'yuter*. Available at: www.cgon.rospotrebnadzor.ru/content/62/1057/

Статья поступила в редакцию 05.08.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-27-29

***Dereva R. M**., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Karachay-Circassian State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: dereva2020@mail.ru*
***Bostanov M.S**., senior lecturer, Karachay-Circassian State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia)*

DESIGN METHOD FOR FORMATION IN THE TEACHING OF ART GRAPHICS AT A UNIVERSITY. The article discusses the impact of the integration of science, technology, art on a person's worldview, and in this regard, the ongoing changes in the socio-cultural sphere and in the field of his activities, affecting, inter alia, changes in education and art. Also, the article pays attention to the traditional materials and techniques of artistic graphics, on which education at the university is based. The main issue in the article is the question of the possible introduction of the project method of shaping integrated with computer graphics programs as an innovative technology in relation to the tasks of the fine arts, in particular, in teaching the discipline Art Graphics at a university. According to the authors of the article, this innovative implementation will contribute to the development of creativity and aesthetic education of the student's personality. The method of graphic solution for obtaining the necessary compositions has been determined.

Key words: **integration of science, art, project method, artistic graphics, modern art, computer graphics.**

***Р.М. Дерева,** канд. искусствоведения, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: dereva2020@mail.ru*
***М.С. Бостанов,** доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск*

ПРОЕКТИВОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГРАФИКЕ В ВУЗЕ

В статье рассматривается вопрос влияния интеграции науки, техники, искусства на мировоззрение человека и происходящие в связи с этим перемены в социокультурной сфере и в сфере его деятельности, влияющие, в том числе, на перемены в образовании, искусстве. Также в статье отводится внимание традиционным материалам и техникам художественной графики, на которых базируется обучение в вузе. Главным в статье является вопрос возможного внедрения проективографического метода формообразования, интегрированного с компьютерными графическими программами в качестве инновационной технологии применительно к задачам изобразительного искусства. В частности, применительно к дисциплине «Художественная графика» в вузе. По мнению авторов статьи, данное инновационное внедрение будет способствовать развитию креативности и эстетическому воспитанию личности обучающегося. Определен способ графического решения для получения необходимых композиций.

Ключевые слова: **интеграция науки, искусства, проективографический метод, художественная графика, современное искусство, компьютерная графика.**

Интеграция науки, техники, искусства и проникновение ее продуктов во все сферы жизнедеятельности человека не только способствуют реализации человеком тех или иных желаемых замыслов, но и воздействуют на его мировоззрение, мироощущение, мировидение, миропонимание [1]. В своей статье «Категориальный язык современной науки» С.П. Позднева говорит о том, что каждая эпоха характеризуется своим специфическим стилем мышления, своим пониманием реальной действительности, своим преобладающим на данный период развитием науки, методов, форм и средств познания, а также о том, что среди доминирующих направлений, характеризующих современное познание, ученые называют вероятностный, информационный и синергетический стили мышления [2]. Например, отражающие в эпоху Максвелла (XIX в.) вещественно-энергетические понятия «масса», «сила», «энергия» предшествовали понятиям современной науки, отражающей структурно-функциональные, реляционные аспекты действительности, – «самоорганизация», «бифуркация», «хаос», «порядок» и др.

Динамичное развитие науки – ее новейшие достижения и разработки, в том числе в сфере компьютерных технологий, воздействуют на судьбы поколений и структуру общества.

Наука, являясь феноменом культуры, стимулятором ее развития, в то же время сама зависит от состояния культуры и состояния общества, это мотивация и актуализация свершающихся перестроек – интеллектуального, духовного преобразования человека в соответствии со временем [2].

По этому поводу Борев Ю.Б. отметил, что французский мыслитель Тэн (XIX в.) пояснил преобразования в искусстве тем, что общественные настроения и нравы способствуют созданию «духовной температуры», обусловливающей формирование художественного сознания, подобно физической температуре, определяющей развитие флоры и фауны. Французский философ Гюйо (XIX в.) считал искусство функцией общественного организма [3, с. 229]. Субъект художественного сознания века, идеалы искусства и тип личности взаимозависимы. Древне-

греческое искусство почти в целом обусловило характер грека и его отношение к миру. Искусство Возрождения раскрепостило человека от догм средневековья и т.д. [3, с. 257].

Парадигма современного образования при глобализации культуры представляет собой отражение состояния общества, экономики, техники, технологий. Квинтэссенция этого явления кроется в поиске новых путей совершенствования образовательной системы, в том числе и адаптации педагогов и обучающихся к изменяющимся условиям всех сфер жизнедеятельности человека. В век техногенной цивилизации это является необходимым условием.

Таким образом, возможное внедрение различных инновационных средств в образовательную программу обучения приблизит обучающихся к решению некоторых современных задач в определенной сфере их деятельности.

Новизна исследования определяется тем, что впервые рассматривается вопрос внедрения в образовательную систему вуза проективографического метода формообразования. Внедрение проективографического метода с использованием компьютерной графики как одного из средств выразительности в процесс обучения художественной графике в вузе способствует подготовке специалиста (педагога), умеющего адаптироваться к меняющимся жизненным условиям, проявлять высокий уровень креативности при решении поставленных задач в сфере его деятельности.

Тема нововведений в образовании не нова, если рассматривать идеи Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, Н.А Корфа, П.Г. Редкина, В.Ф. Одоевского, К.Д. Ушинского, то понятно, что, разрабатывая вопросы обучения и воспитания, они обращали свое внимание на нововведенческие аспекты. В частности, они изучали в своих исследованиях передовой педагогический опыт [4, с. 10].

Методы исследования включают: теоретические методы – теоретический анализ педагогических трудов, посвященных нововведениям при обучении студентов изобразительному искусству, обобщение и интерпретация результатов анализа; эмпирические методы исследования – педагогическое наблюдение за выполнением учебно-творческих замыслов обучающимися, экспертная оценка результатов работы.

Теоретическая база исследования: сущность инновации, структуру инновационных процессов, их классификацию достаточно основательно отобразили в своих трудах такие ученые, как В.А. Сластенин, Л.С. Подымова [5], А.И. Пригожин [6], В.А. Яковлев [4], А.В. Кирьякова [7]. О творчестве, креативности писали Е.П. Ильин [8], В.В. Мороз [9], Я.А. Пономарев [10]. Использование проектной графики в изобразительных дисциплинах с использованием компьютерных технологий освещено в трудах В.Н. Гамаюнова [11], К.Г. Кречетникова [12]. Эстетику цифрового искусства исследовали Ю.Б. Борев, С.В. Ерохин [13], Б. Мандельброт [14], Н.Б. Маньковская, В.В. Бычков [15].

Практическая значимость исследования заключается в том, что в дополнение к имеющимся средствам выразительности изобразительного искусства прибавится еще и компьютерная графика, что значительно повысит креативность обучающихся в условиях техногенной культуры.

Инноватику, как правило, связывают с творчеством, а высшим проявлением творчества, по мнению ученых, считается креативность, предполагающая обширный спектр качеств, которые необходимы для творчества [3, с. 82]. Так, Кларк М. считает, что смысл педагогической технологии состоит в использовании в сфере образования изобретений, промышленных изделий и процессов, являющихся частью технологии нашего времени [16].

Внедрение инновационной технологии представляется как интеграция разнообразных предметных областей. В данном случае проективографический метод формообразования в приложении к компьютерной графике входит в сферу преподавания изобразительного искусства, в частности художественной графики.

Обучение художественной графике в вузах (отделение ИЗО) базируется на академической основе, которая предполагает реалистический подход к выполнению учебных заданий. Обычно используются традиционные материалы и техники, к которым относятся уголь, сангина, пастель, тушь-перо, смешанная техника и другие. Студенты должны овладеть этими средствами выразительности, а проективографический метод, интегрированный с компьютерной графикой с его возможностями поиска новых форм, всевозможных композиций, может стать дополнительным средством выразительности в графике.

Вступая в своего рода «игровую» комбинаторику вследствие заданных операций с имеющимися в арсенале компьютерной графической программы, например, в двумерной программе (Photoshop, Paint и другие), проигрываются неожиданные, парадоксальные сложноцелостные композиции различного характера – фантастические, беспредметные, иногда фигуративные. В результате порождаются картины с особым строем внутреннего пространства и особым (современным!) ритмом времени, присущие мировидению художника. Данные картины не лишены интеллектуально-философичного характера, в них угадываются сложные и тонкие разветвления ассоциативных тем и поэтических метафор.

Зарождаются абстрактные геометрические картины со строго построенным орнаментальным ритмом формы, фантастические образы космического и земного органического характера. Отдельные картины своей органикой визуально напоминают реалистические фотографии подводного мира или космического мироздания, визуально наделенные признаками растительности или дышащих подвижных существ. Временами изображения получаются с такими сочетаниями форм и цветовой градацией, что порождают эмоциональный отклик у зрителя, т.е. получаются композиции беспредметного характера – сгущение и наплыв преобразованных модулированных форм и цветосветовых акцентов. Они наделяют звучание пространства неповторимой интонацией, задающей внутренний настрой созерцания, являющегося главным, на наш взгляд, аргументом для эстетического статуса композиции [1].

Компьютерная программа выдает множество вариантов предполагаемых виртуальных картин, имеющих эстетическую ценность, которые часто могут подвергаться корректировке из-за недостаточного соответствия задуманному светоцветовому или композиционному решению. В этом случае обучающиеся должны научиться изменениям композиций, которые можно производить способом обрезки изображения, изменения цвета и света, внесения некоторых дополнительных деталей или видоизменения их для композиционного и цветового дополнения и т.д. Таким образом, из многочисленных вариантов виртуальных картин можно получить необходимый, соответствующий требованиям гармонизированный и эстетически приемлемый вариант картины.

В компьютерном искусстве располагаются несколько способов для получения необходимых графических решений:

1) задать в обусловленной программе параметры будущего рисунка, при этом студент заранее не будет знать результата;

2) использовать способ программирования, где математически задается необходимое изображение, и когда заранее предполагается представить результат;

3) применить инструменты, имеющиеся в графических программах, которые выполняют функции палитры, карандаша, бумаги, холста и т.д., при этом будет осуществляться традиционный визуальный контроль в процессе работы.

Авторы статьи предлагают третий способ поиска композиций с помощью компьютерной графики, где существенное значение имеет привычный для художника визуальный контроль над изображением.

Одновременно (параллельно) изучаемые дисциплины в вузе – академический рисунок, рисунок, академическая живопись, композиция, цветоведение, декоративные рисунок и живопись, черчение и другие – основываются на понимании гармонизирующих позиций. Одним из важных средств гармоничной организации форм на основе проективографического метода является симметрия.

Таким образом, высокие технологии (в частности компьютерные) используемые во всех областях человеческой деятельности, во-первых, органично вписываются в процесс обучения студентов изобразительному искусству; во-вторых, увеличивают продуктивность при решении абстрактных картин.

Предлагаемый в данном исследовании метод проективографического формообразования в виду сопричастности к новым прогрессивным технологиям (проективография, компьютерные графические программы) сам по себе является продуктом креативности и развивает креативное мышление у студентов.

Креативное мышление отличается от других видов мышления степенью оригинальности, нестандартности, новизны решения задач. Такой тип мышления ценился во все времена, но в настоящее время, когда любые происходящие процессы (в любой деятельности человека) проходят стремительно, креативное мышление особенно востребовано.

В педагогике важная роль отводится и эстетическому воспитанию обучающихся. Как правило, это распространяется на все образовательные уровни. Одной из интереснейших дисциплин является художественная графика, в рамках которой предполагаются и занятия изобразительным творчеством с помощью компьютерных графических программ по проективографическому методу. В процессе освоения данной дисциплины осваиваются и общекультурные ценности, этические, духовно-нравственные нормы.

Культура художника, его развитое эстетическое чувство способны находить решение актуальных задач, определяемых сформировавшимися и явными потребностями, предугадывать будущие изменения как материальных, так и духовных потребностей человека [17, с. 16].

Предлагаемый авторами статьи проективографический метод формообразования, предназначенный для решения дизайнерских и изобразительных замыслов, базируется на использовании имеющихся фильтров, эффектов в компьютерных графических программах. Метод с использованием этих программ отличается тем, что создаются объекты, картины привычным для художника способом при визуальном контроле над изображением. Его можно использовать на художественно-графических факультетах в качестве средства выразительности, включая его в программу кружковых работ, факультативов, дисциплин по выбору, например, художественная графика, и т.д.

Суть метода состоит в чтении проективографических эпюр, в арсенале которых содержится огромное количество многогранных геометрических структур, на основе которых можно проектировать объекты различной сложности и создавать картины абстрактного содержания. Из одного отдельного компонента геометрической фигуры – из выделенного шаблона, составляющего многогранник, отдельной многоугольной фигуры (плоскостной и объемной) и т.д. можно извлечь множество вариантов искомых объектов и картин виртуального мира [3]. Силе выразительности и эффекту метаморфоз способствует радикальное видоизменение колористического слоя, фактурности, пространственности и, соответственно, – образного звучания [1].

Изображения, полученные в результате трансформации, генерации многогранных структур компьютерным способом представляют собой фрактальные

картины. Фрактал – сложная математическая структура с имеющимся свойством самоподобия. Определение понятию «фрактал» дал Б. Мандельброд, на латинском языке, означающем ломать, т.е. создавать фрагменты неправильной формы [14, с. 6]. Понятия «хаос» и «фракталы» появились относительно недавно, в конце XX века. Заинтересованность в них проявляется не только в научной сфере – математике, физике, биологии и т.д., но и в гуманитарных науках. Некоторые приверженцы фрактального искусства предлагают включить обучение фракталам в образовательные системы – школа, вуз [18; 19]. Это предполагает использование информационных технологий и создание фрактальных картин способом программирования. Однако не все обучающиеся изобразительному искусству умеют программировать, и не все программисты владеют основами изобразительной грамоты.

Таким образом, метод проективографического формообразования с использованием компьютерной графики, позволяющий получать варианты разнообразных фрактальных (абстрактных) изображений, способствует развитию креативности мышления и эстетическому воспитанию обучающихся.

Анализ современного развития науки, культуры и образовательной системы позволил сделать следующие выводы: образовательная система (в частности вузовская) не препятствует нововведениям; предлагаемый метод проективографического формообразования в приложении к образовательным программам способствует развитию креативно мыслящей личности, а также ее эстетическому воспитанию; одновременно с академизмом студенту необходимы новые формы творческой реализации, умение пользоваться современными технологиями.

Перспективы исследования вопроса представляются в разработке приемов адаптации проективографии с использованием компьютерной программы к традиционно существующим средствам выразительности в изобразительном искусстве в процессе обучения художественной графике, а также в создании на этой основе качественно новых учебных заданий и проектов, способствующих этой адаптации.

Библиографический список

1. Дерева Р.М. Дизайнерские композиции для ковров и гобеленов на основе преобразования многогранников. *Манускрипт*. Тамбов: Грамота, 2019; Т. 12, Выпуск 10: 272 – 276.
2. Позднева С.П. Категориальный язык современной науки. *Известия Саратовского университета*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2006; Т. 6. Выпуск 1-2: 49 – 54.
3. Борев Ю.Б. *Эстетика*: в 2 т. Смоленск: Русич, 1997; Т. 1.
4. Яковлев В.А. *Инноватика в подготовке учителя черчения*. Карачаевск: 1999.
5. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: Инновационная деятельность*. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
6. Пригожин А.И. *Новвоведения: стимулы и препятствия*. Москва: Политиздат, 1989.
7. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А. *Аксиология и инноватика университетского образования*: монография. Москва: Дом педагогики, 2010.
8. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности. Мастера психологии*. Санкт-Петербург: Питер: 2009.
9. Мороз В.В. *Развитие креативности студентов*: монография. Оренбург: ОГУ, 2011.
10. Пономарев Я.А. *Психология творчества.* Москва: Издательство «Наука», 197.
11. Гамаюнов В.Н. *Картины абстрактного мира*. Москва: Манускрипт, 1995.
12. Кречетников К.Г. *Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе*: монография. Москва: Госкоорцентр, 2002.
13. Ерохин С.В. Особенности использования средств художественной выразительности и художественных приемов в цифровом изобразительном искусстве. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Философские науки. 2009; № 3: 76 – 84.
14. Мандельброт Б. *Фрактальная геометрия природы*. Москва: Институт компьютерных исследований, 2002.
15. Маньковская Н.Б., Бычков В.В. *Современное искусство как феномен техногенной цивилизации*. Москва: ВГИК. 2011.
16. *Инновационные педагогические технологии*. Available at: https://unecon.ru/sites/default/files/innovacpedagogicheskie_tehnologii.pdf
17. Розенблюм Е.А. *Художник в дизайне*. Москва: Искусство, 1974.
18. Хрусталев А.М. Подходы к обучению студентов школьников и студентов фрактальным множествам. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-obucheniyu-shkolnikov-i-studentov-fraktalnym-mnozhestvam
19. Секованов В.С., Дорохова Ж.В., Кудряшова Ю.В., Катержина С.Ф. *Использование в обучении фрактальных методов и информационных технологий как средство эстетического воспитания студентов вузов*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-v-obuchenii-fraktalnyh-metodov-i-informatsionnyh-tehnologiy-kak-sredstvo-esteticheskogo-vospitaniya-studentov-vuza

References

1. Dereva R.M. Dizajnerskie kompozicii dlya kovrov i gobelenov na osnove preobrazovaniya mnogogrannikov. *Manuskript*. Tambov: Gramota, 2019; T. 12, Vypusk 10: 272 – 276.
2. Pozdneva S.P. Kategorial'nyj yazyk sovremennoj nauki. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2006; T. 6. Vypusk 1-2: 49 – 54.
3. Borev Yu.B. *`Estetika*: v 2 t. Smolensk: Rusich, 1997; T. 1.
4. Yakovlev V.A. *Innovatika v podgotovke uchitelya chercheniya*. Karachaevsk: 1999.
5. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: Innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: IChP «Izdatel'stvo Magistr», 1997.
6. Prigozhin A.I. *Novvovedeniya: stimuly i prepyatstviya*. Moskva: Politizdat, 1989.
7. Kir'yakova A.V., Ol'hovaya T.A. *Aksiologiya i innovatika universitetskogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva: Dom pedagogiki, 2010.
8. Il'in E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. Mastera psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter: 2009.
9. Moroz V.V. *Razvitie kreativnosti studentov*: monografiya. Orenburg: OGU, 2011.
10. Ponomarev Ya.A. *Psihologiya tvorchestva.* Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 197.
11. Gamayunov V.N. *Kartiny abstraktnogo mira*. Moskva: Manuskript, 1995.
12. Krechetnikov K.G. *Proektirovanie kreativnoj obrazovatel'noj sredy na osnove informacionnyh tehnologij v vuze*: monografiya. Moskva: Goskoorcentr, 2002.
13. Erohin S.V. Osobennosti ispol'zovaniya sredstv hudozhestvennoj vyrazitel'nosti i hudozhestvennyh priemov v cifrovom izobrazitel'nom iskusstve. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Filosofskie nauki. 2009; № 3: 76 – 84.
14. Mandel'brot B. *Fraktal'naya geometriya prirody*. Moskva: Institut komp'yuternyh issledovanij, 2002.
15. Man'kovskaya N.B., Bychkov V.V. *Sovremennoe iskusstvo kak fenomen tehnogennoj civilizacii*. Moskva: VGIK. 2011.
16. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*. Available at: https://unecon.ru/sites/default/files/innovacpedagogicheskie_tehnologii.pdf
17. Rozenblyum E.A. *Hudozhnik v dizajne*. Moskva: Iskusstvo, 1974.
18. Hrustalev A.M. Podhody k obucheniyu studentov shkol'nikov i studentov fraktal'nym mnozhestvam. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-obucheniyu-shkolnikov-i-studentov-fraktalnym-mnozhestvam
19. Sekovanov V.S., Dorohova Zh.V., Kudryashova Yu.V., Katerzhina S.F. *Ispol'zovanie v obuchenii fraktal'nyh metodov i informacionnyh tehnologij kak sredstvo `esteticheskogo vospitaniya studentov vuzov*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-v-obuchenii-fraktalnyh-metodov-i-informatsionnyh-tehnologiy-kak-sredstvo-esteticheskogo-vospitaniya-studentov-vuza

Статья поступила в редакцию 18.08.21

УДК 304.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-29-33

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*

Tovbin L.M., *Vice-Rector for Academic Affairs of the Religious Organization –Spiritual Educational Organization of Higher Education of the Khabarovsk Diocese of the Russian Orthodox Church "Khabarovsk Theological Seminary" (Khabarovsk, Russia)*

THE STUDY OF THE SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF MODERN STUDENTS: THE IMPACT OF REQUIREMENTS OF "THE SOCIAL ORDER" ON PROBLEMS AND RESEARCH RELATED TO THEIR POTENTIAL INTERPRETATIONS. The article analyzes the research of Anna Zharkova, which is very relevant in modern conditions, devoted to problems of socio-cultural development of students. The article is not aimed at criticizing any of the statements contained in the studies of A.A. Zharkova. Moreover, it is important to note that the research of this author is deep, complex and multidimensional. Within their framework, many features of both the socio-cultural life of modern students and the problems and prospects of socio-cultural work with them are competently and deeply considered. A.A. Zharkova's research significantly expands the knowledge and ideas about modern student youth, as well as about what forms and directions of work in the field

of its socio-cultural development are the most preferable and promising in modern conditions. Thus, the research of A.A. Zharkova has great both theoretical and practical significance. At the same time, according to the author of this article, the existing traditional canons and ideas about the "practicality" of scientific research have aspects that not only contribute to, but also hinder the development of social and humanitarian sciences. It is important to note that the influence of "the social order", which requires practicality from researchers, forces the author not to focus on the socio-heterological aspects of his works. Many of the provisions and conclusions of A.A. Zharkova's scientific research have similarities with T.H. Kerimov's social heterology. Therefore, the formulations of the author's research related to the problems of development and implementation of socio-cultural and pedagogical methods are very similar to the formulations of classic scientific concepts. This circumstance creates an opportunity for potential critical interpretations of A.A. Zharkova's research. At the same time, such potential criticism cannot be called fair.

Key words: **event approach, individual approach, biographical project, social heterology, centaur-problem, singularity.**

***А.В. Добрых**, канд. социол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры», г. Хабаровск,*
E-mail: avd.avch2010@yandex.ru
***Л.М. Товбин**, проректор по уч. работе Религиозной организации – духовной образовательной организации высшего образования Хабаровской епархии Русской Православной Церкви «Хабаровская духовная семинария», г. Хабаровск*

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ВЛИЯНИЕ ТРЕБОВАНИЙ «СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА» НА ПРОБЛЕМЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ИХ ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ ИНТЕРПРЕТАЦИЯМИ

В настоящей статье анализируются очень актуальные в современных условиях исследования Анны Александровны Жарковой, посвященные проблематике социально-культурного развития студенческой молодежи. При этом данная статья не ориентирована на критику каких-либо утверждений, содержащихся в исследованиях А.А. Жарковой. Более того, важно отметить, что изыскания данного автора являются глубокими, комплексными и многоаспектными. В их рамках грамотно и глубоко рассматриваются многие особенности социально-культурной жизни современных студентов, а также проблемы и перспективы социально-культурной работы с ними. Исследования А.А. Жарковой существенно расширяют знания и представления о современной студенческой молодежи, а также о том, какие формы и направления работы в области ее социально-культурного развития являются в современных условиях наиболее предпочтительными и перспективными. Таким образом, исследования А.А. Жарковой имеют большую как теоретическую, так и практическую значимость. При этом, по мнению авторов данной статьи, существующие традиционные каноны и представления о «практичности» научных исследований имеют аспекты, не только способствующие, но и препятствующие развитию социально-гуманитарных наук. Важно отметить, что влияния «социального заказа», требующего от исследователей «практичности», вынуждают Жаркову не делать акцент на «социально-гетерологических» аспектах своих работ. Многие положения и выводы научных исследований А.А. Жарковой имеют сходства с «социальной гетерологией» Т.Х. Керимова. Поэтому формулировки авторских исследований, связанные с проблемами разработки и реализации социокультурно-педагогических методик, оказываются очень похожими на формулировки «классически-научных» концепций. Данное обстоятельство создает «окно возможностей» для потенциальных критических интерпретаций исследований А.А. Жарковой. При этом такую потенциальную критику нельзя назвать справедливой.

Ключевые слова: **событийный подход, индивидуальный подход, биографический проект, социальная гетерология, кентавр-проблема, сингулярность.**

Исследования проблем социальной жизни молодежи, педагогики и социокультурной деятельности, потенциальные интерпретации и влияния требований обобщенного «социального заказа»: общие особенности взаимосвязей

Цель настоящей статьи – на примере конкретных научных исследований в области педагогики и социально-культурной деятельности (СКД) раскрыть проблематику влияний на такие исследования требований обобщенного «социального заказа», которые в общих чертах можно обозначить как требования «практичности» и «практикоориентированности» вышеуказанных научных исследований. Важно отметить, что мы рассматриваем лишь те проблемы, которые связаны с гипотетическими трактовками и интерпретациями исследований Анны Александровны Жарковой; при этом мы совершенно не находим каких-либо оснований для любой критики каких бы то ни было суждений, утверждений и умозаключений в рамках самих исследований А.А. Жарковой. Сами исследования данного автора необходимо охарактеризовать исключительно как блестящие фундаментальные достижения современной социогуманитарной научной мысли (прежде всего педагогической); содержательно-теоретическое, теоретико-методологическое и практико-педагогическое значение данных исследований поистине трудно переоценить. Во многом это обусловлено именно тем обстоятельством, что исследования ученого преимущественно ориентируются на самые современные социогуманитарные научные подходы и концепции (в том числе подходы, соотносимые с методологией «социальной гетерологии» Т.Х. Керимова [1]). При всем этом мы предполагаем, что вполне возможно появление каких-либо упрощенных, однобоких трактовок настоящих исследований. Такие интерпретации могут быть связаны, прежде всего, с самим современным состоянием социогуманитарной научной мысли, многие направления которой имеют, в силу той или иной формы предубежденности или ангажированности, весьма противоречивый характер, где, по словам Ж.Т. Тощенко (называющего такую противоречиво-однобокую ангажированность «кентавристической», или просто «кентавром»), «сочетается несочетаемое» [2, с. 4]. Если согласиться с утверждениями Ж.Т. Тощенко, то к числу таких «ангажированных» подходов можно отнести подходы «официальной пропаганды», которые преимущественно ориентированы на вычленение в окружающей реальности только всего того, что можно охарактеризовать как «позитивное, привлекательное, положительное» [2, с. 440]. При этом, рассматривая ключевые факторы формирования «кентавр-ситуаций» и «кентавр-суждений», Ж.Т. Тощенко относит к числу таких факторов такое обстоятельство, как «…абсолютизация прежних знаний… когда изменившаяся жизненная среда диктует иную логику…» [2, с. 20]. При этом нельзя забывать, что современные исследователи-гуманитарии зачастую оказываются вынужденными ориентироваться в своих исследованиях на требования особого обобщенного «социального заказа», диктующего обязательность определенной узкоприкладной «практичности», «практикоориентированности» (во многом – под влиянием соответствующих традиций советской эпохи). Такой «социальный заказ», конечно, вполне соотносим с вышеупомянутым (охарактеризованным Ж.Т. Тощенко) «официально-апологетическим» подходом. Вынужденная ориентация ученых-гуманитариев на требования обобщенного «социального заказа» предопределяет (в тех или иных отношениях) появление особых «лазеек» для упрощенно-однобоких интерпретаций подходов и суждений современных исследователей проблем социогуманитарного характера. Односторонний характер таких гипотетических трактовок, в частности, может выражаться в форме своеобразного «приписывания» каким-либо суждениям современных исследований упрощенных контекстов и дискурсов «классически-научного» («практичного») типа. При этом такие предполагаемые «практико-ориентированные» интерпретаторы могут как бы «не видеть» наличия многоплановых современных методологических и содержательных составляющих в рамках работ тех ученых, суждения которых они берутся трактовать (к примеру, наличия составляющих, близких к той же «социальной гетерологии»). Именно поэтому мы акцентируем внимание на наличие вышеупомянутых (вынужденных в силу влияний «социального заказа»!) предполагаемых «лазеек» для гипотетических упрощенных «объективистско-позитивистских трактовок даже в рамках таких современных многоплановых исследований, как научные исследования А.А. Жарковой в области проблем педагогики и социально-культурной деятельности.

Изучение специфики социокультурного развития современной студенческой молодежи и перспектив разработки социокультурно-педагогических стратегий в ее отношении в рамках исследований А.А. Жарковой как пример реализации современных социогуманитарных исследовательских подходов

Мы можем констатировать, что требования обобщенного «социального заказа», как уже упоминалось, предопределяют своеобразную «прагматизацию» исследований, когда в разделах, так или иначе связанных с разработкой потенциальных социокультурных и иных реальных стратегий, авторы этих исследований вынуждены как бы «обходить» своим вниманием «непрактичные» аспекты и ракурсы проблематик, во многом обусловленные реализацией ведущих современных методологических подходов социогуманитарного научного анализа. Важно отметить, что вышеупомянутые современные методологические подходы

нередко во многих аспектах и отношениях так или иначе можно соотнести с базовыми подходами «социальной гетерологии» (которые предполагают восприятие общества и социокультурной жизни как разноплановых, изменчивых, диссипативно-неустойчивых конгломератов всевозможных «социаций», «социем» и «сингулярностей» (термины Т.Х. Керимова), преимущественно существующих в сиюминутном формате «здесь и сейчас». Вышеуказанные обстоятельства образуют достаточно широкие «окна возможностей» для появления потенциальных трактовок вышеупомянутых научных исследований в критическом ключе, так как вынужденная «практичность» их формулировок делает эти формулировки очень похожими на типичные утверждения в духе «классической научности» объективистско-универсалистского и позитивистского типа. Подобные методологические проблемы могут как бы «сопровождать» даже самые лучшие, самые глубокие, фундаментальные и содержательные исследования в области социальной жизни современной молодежи и социокультурно-педагогических стратегий в ее отношении (примером таких исследований можно назвать исследования А.А. Жарковой).

Социально-культурное развитие молодежи в современных условиях (включая студенческую молодежь) – очень актуальная и значимая проблематика применительно к современному социогуманитарному научному знанию, а также применительно к социокультурно-педагогическим и иным прикладным стратегиям, связанным с этим знанием. Особенно острой данная проблематика (именно как совокупность концептуальных проблем как содержательного, так и методологического характера) становится в современных условиях социальной трансформации и многоплановых процессов глобализации. Анализу именно такой проблематики и посвящены комплексные научные исследования А.А. Жарковой. Важно отметить, что эти исследования носят глубокий и всесторонний характер. Как в содержательном, так и в методологическом отношениях они полностью адекватны всем современным тенденциям – как в жизни общества, так и в сфере социогуманитарного научного знания. Речь в данном случае, в частности, идет о том, что данные исследования однозначно были разработаны и осуществлены с учетом всех этих тенденций. Кроме того, справедливо будет утверждать, что эти исследования характеризуются грамотной опорой на современные методологические подходы и принципы, соотносимые с вышеуказанными современными тенденциями.

В частности, автор исследований приходит к убеждению, что изучение проблем, связанных с социально-культурным развитием студенческой молодежи и разработкой соответствующих социокультурно-педагогических стратегий, должно опираться на разнообразные (в том числе полипарадигмальные и межнаучные) подходы и дискурсы. В частности, применительно к проблемам анализа социально-культурного развития студенческой молодежи автор утверждает, что «многообразие» данного явления так или иначе продуцирует соответствующее «многообразие подходов к его рассмотрению», в силу чего «…является предметом исследования различных отраслей научного знания» [3, с. 217]. При всем этом автор не может (прежде всего, в силу самой «практико-ориентированной» специфики педагогики и СКД) обходиться в своих исследований без смысловых конструктов, условно говоря, «прикладного», «практичного» характера (и в силу этого являющихся «понятными», «определенными», «однозначными»). Это же касается и вопросов, связанных с использованием в исследованиях понятийного аппарата. В частности, автор полагает, что «анализ международного опыта в сфере развития клубной деятельности может в определенной мере содействовать «использованию единой терминологии» [3, с. 217]. В аналогичном ракурсе исследователем рассматривается проблематика ценностных составляющих в рамках разработки стратегий социально-культурного развития студенческой молодежи. Автор в своих рассуждениях ориентируется на предполагаемое с высокой долей вероятности существование и функционирование определенных социокультурно-смысловых полей и пространств предполагаемой педагогической деятельности, априорно фундированных в рамках смысловых контекстов «общечеловеческих ценностей» и «высоких образцов художественного вкуса» и имеющих определенные интенциальные характеристики применительно к трансцендированию относительно идеальных ракурсов таких «ценностей» и «вкусов» [3, с. 217 – 218]. В данном контексте примечательно то, что, согласно утверждению автора, данная деятельность именно уже «выступает», а не «должна выступать» (такая формулировка, разумеется, обусловлена авторской ориентацией на вышеупомянутую «прикладную практичность» своих рассуждений). В данном отношении можно было бы предположить, что предполагаемые субъекты интерпретаций рассматриваемых исследований гипотетически могли бы охарактеризовать как безусловно «классически-научные» утверждения исследователя относительно того, что организация социокультурного развития студентов в едином и целостном социокультурном пространстве учебного заведения является «необходимым и достаточным условием» для успешности такого развития «…в контексте глобализации и интернационализации культурно-образовательного социума…» [4, с. 156], и что изучение международного опыта позволяет выделить определенные условия эффективного использования методик СКД, «…оптимизирующих социальное развитие и имеющих интернациональный характер, и эти условия воспитатель должен учитывать…» [4, с. 157].

В своих исследованиях автор дистанцируется от типичного для устаревших содержательных и методологических парадигм в области педагогики и социально-культурной деятельности (СКД) представлений об адресатах социокультурно-педагогических методик и стратегий (в частности, о студенческой молодежи) как об «объектах влияний». Не менее значимо также и то обстоятельство, что методологию исследований А.А. Жарковой нельзя назвать «замкнутой» в рамках подходов объективистско-универсалистского онтоцентризма материалистического или позитивистского характера (что с высокой долей вероятности гипотетически можно было бы предположить, учитывая соответствующие фундаментальные научные традиции советского происхождения в области отечественной теории педагогики и СКД). В этой связи целесообразно обратить внимание на такой важнейший смысловой концепт в рамках исследований автора, как «субъектность адресатов». Данный концепт играет исключительно важную роль применительно к обоснованию автором необходимости строжайшего соблюдения принципов опоры на добровольность, на интерес и активность личности, а также на «личностный подход» в целом применительно к каким бы то ни было разработками и начинаниям социокультурно-педагогического характера [5, с. 95 – 101]. Автор исследований подчеркивает, что «социокультурное развитие» (в частности, молодежи и студентов) предполагает не только усвоение ими чужого опыта и т.д., но и творческое приобретение собственного опыта, своей, индивидуально-личностной компетентностной структуры, методологии, контекстуальности, «фонового знания» [5, с. 16]. При этом важно также обратить внимание и на то обстоятельство, что автор, рассматривая различные современные подходы к разработке и реализации социокультурно-педагогических стратегий («субъектно-деятельностный», «аксиологический», «индивидуальный» и «событийный» подходы), особое внимание уделяет именно «индивидуальному» и «событийному» подходам, в рамках которых ключевой акцент делается именно на таких субъективно-личностных аспектах и факторах, которые можно позиционировать как явления, характеризуемые с позиций базовых подходов «социальной гетерологии». Исследователь, подчеркивая значимость в современных условиях реализации «индивидуального подхода», даже провозглашает, что именно социальное развитие личности «…является ключевой целью современного высшего образования» [5, с. 63]. При этом автор исследований вполне допускает, что адресаты социокультурно-педагогических стратегий вполне могут быть либо «индивидуалистического склада», либо «коллективистского склада», и воспитатель должен это учитывать, не допуская в своей работе «угнетения» представителей того или иного «склада» [5, с. 63 – 64]. Таким образом, автор (если следовать алгоритму его рассуждений) подводит к выводам, что логики и методологии социокультурно-педагогических и воспитательных стратегий, ориентированных на адресатов «индивидуалистического», «коллективистского», а также какого-либо «смежного», «комбинированного» типа «склада», будут существенно различаться. Иными словами, отмеченная исследователем вариативность как «складов» адресатов, так и ориентированных на них социокультурно-педагогических стратегий можно было бы соотнести с полиаспектной, полимодальной и полипарадигмальной «панорамой» многовариантных и разновекторных социокультурно-педагогических, социокультурно-воспитательных стратегий (в частности, в отношении современной студенческой молодежи). Исходную методологию научного анализа вышеуказанной «панорамы», по всей видимости, можно было бы охарактеризовать как «феноменологическую». В этом же отношении обращает на себя внимание особая авторская концепция «биографического проекта» как специфической, особой методологии, предопределяемой такими социальными условиями, в рамках которых человек должен уметь формулировать и реализовывать собственные цели, без оглядки на указания родителей или других «старших» [5, с. 34]. Кроме того, особое внимание уделяется исследователем происходящим в современном трансформирующемся обществе процессам «дестандартизации уклада жизни», в том числе применительно к своеобразной гетерогенизации данного уклада, с позиций концепции роста полимодальности, полиаспектности, рискогенности, «неноминируемости» и непредсказуемости его видоизменений и бифуркаций как особой совокупности диссипативных систем, соотношений и контекстов [5, с. 35]. В аналогичном контексте следует понимать, по всей видимости, и определение автором «системы социального развития» как «открытой» (в том числе в синергетическом смысле) системы [5, с. 48]. Данные умозаключения вполне правомерно было бы соотнести с базовыми подходами и принципами «социальной гетерологии» с ее концептуальными проблематиками «социаций» и «сингулярностей» как своеобразных форматов социального бытия в ракурсе «здесь и сейчас». Что же касается практико-педагогических составляющих рассматриваемой проблематики, то исследователь отмечает наличие определенной «открытости» в современных отношениях студентов и преподавателей (и вообще исполнителей и адресатов социокультурно-педагогических стратегий), а также определенной зависимости таких отношений от конкретных ситуаций и личных мотивов [5, с. 36]. В целом же, по мнению ученого, современная образовательная среда (к примеру, вуза), чтобы обеспечить успешное социокультурное развитие обучающихся, должна обрести характеристики «интериоризированной» [5, с. 46]. Обретение же образовательной средой такого качества неотделимо от ее гуманизации, «персонализации» и «индивидуализации» [5, с. 46 – 52]. Кроме того, для эффективного использования международного опыта обязательно потребуется определенная трансформация учебных заведений: так, к примеру, обычный вуз должен трансформироваться в «университет инновационного типа», ориентированный, в том числе, на определенные инновационные методики «обучения и социокультурного развития» студентов [5, с. 138].

Таким образом, мы можем констатировать, что многие содержательные и методологические аспекты исследований А.А. Жарковой в области проблематики

социокультурного развития студенческой молодежи вполне можно в той или иной мере соотнести с базовыми подходами «социальной гетерологии». Тем не менее в силу имеющегося в рамках методологии отечественного социогуманитарного знания фундаментального противоречия между устоявшимися «классически-научными» походами объективистско-универсалистского характера (основанными на традициях советской идеологизированной науки) и современными подходами, соотносимыми с «социальной гетерологией» (и близким к феноменологии, герменевтике, экзистенциализму, постмодернизму) важно отметить следующее. Гипотетические интерпретаторы исследований А.А. Жарковой предположительно могли бы обратить внимание на выглядящие вполне убедительными противоречия между близкими к «социальной гетерологии» теоретическими подходами исследователя и авторскими концептуальными выводами и рекомендациями практического характера. Так, к примеру, потенциальные интерпретаторы исследований могли бы отметить, что автор указывает на наличие «общности и относительной гомогенности интересов студенчества», что выступает в качестве своеобразной основы «особого социально-группового сознания» студентов и «особых черт студенческой морали и этики» [5, с. 65]; вышеприведенные авторские утверждения такие интерпретаторы гипотетически могли бы трактовать в том смысле, что исследователь говорит об универсальном, всеобщем характере как «гомогенности интересов» студенчества, так и особой студенческой «единой морали и этики». Иначе говоря, ряд положений исследований А.А. Жарковой, касающихся «общности интересов», «групповой солидарности» и «особой этики» студенчества предположительно можно было бы истолковать как позиционирование автором студенчества в качестве единой социальной группы-субстанции (с единой мотивационно-потребностной структурой, с едиными целями и ценностями, с едиными приоритетами и едиными моральными и иными нормами). В таком же ключе гипотетически можно было бы интерпретировать авторские указания на такие особенности студенчества, как особая «социальная мобильность» и «необходимость делать экзистенциальный выбор» [5, с. 101], а также на особую студенческую «склонность к иждивенчеству» [5, с. 141]. Более того, многочисленные авторские параллели (применительно к анализу вышеуказанных особенностей российского и зарубежного студенчества) гипотетически могли бы дать потенциальным интерпретаторам основания утверждать, что исследователь представляет «студенчество» в качестве единой социальной общности с едиными интересами, целями, ценностями и т.д., существующей в международном, мировом масштабе (иначе говоря, что эти «единые студенческие цели, ценности и интересы» имеют фактически транснациональный характер). Таким образом, применительно к перспективам (надо полагать, вполне реальным) появления подобных гипотетических трактовок исследований А.А. Жарковой мы могли бы (выступив, в определенном смысле, в защиту исследователя) отметить следующее. Автор исследований, вне всякого сомнения, полностью осознает всю глубину различий как между самими мировоззрениями российских, американских и европейских студентов, так и между принципами, формами, методологиями и иными составляющими эффективных стратегий социально-культурного развития применительно к представителям студенческой молодежи из разных стран. В этом же отношении важно отметить, что в исследованиях А.А. Жарковой говорится о «критическом» характере использования зарубежного опыта в области разработки и реализации стратегий социально-культурного развития студенчества [5, с. 166]. Применительно же к задачам адаптации опыта других стран в этой сфере к отечественным условиям автором предлагается особый «социогенетический подход», сопряженный с особым «принципом сродственности» [5, с. 136 – 137]. Исследователь выражает убеждение, что игнорирование условий, детерминирующих вышеуказанную «сродственность» ключевых аспектов и составляющих отечественного и зарубежного опыта в области социально-культурного развития студенчества, приведет к тому, что в российских условиях произойдет «отторжение» иностранного опыта как чуждого [5, с. 137]. Таким образом, никак нельзя утверждать, что автор исследований считает российский и зарубежный опыт в сфере подготовки кадров и социально-культурного развития студенчества чем-то единым и универсальным; что автор полагает, будто зарубежный опыт может легко и «автоматически» внедряться в российских условиях.

Помимо вышеуказанного, потенциальные субъекты интерпретаций исследований А.А. Жарковой могли бы также прийти к выводам, что автор, отдавая должное фундаментальным различиям в жизни вузов и студенческой молодежи, а также в области социокультурно-педагогических стратегий и т.д. в России и за рубежом тем не менее считает «российскую систему подготовки кадров» и «российскую социокультурную работу со студентами» едиными универсальными явлениями в масштабах всей России (без уделения должного внимания различиям регионального, этнокультурного и т.д. характера). Подобные гипотетические интерпретации исследований А.А. Жарковой также вряд ли можно назвать достаточно убедительными, поскольку нельзя анализировать, к примеру, те же авторские выводы и рекомендации прикладного социокультурно-педагогического характера, игнорируя при этом фундаментальные теоретико-методологические положения авторских исследований. Как уже упоминалось, в качестве одного из важнейших принципов анализа рассматриваемой проблематики автором был указан «событийный подход», что, безусловно, исключает однозначно-универсалистские трактовки авторских практических рекомендаций и т.д.

Проявления влияний обобщенного «социального заказа» на ряд аспектов и формулировок в рамках исследований А.А. Жарковой и перспективы появления потенциально предвзятых интерпретаций в контексте кризисного состояния современного социогуманитарного научного знания

Тем не менее, отвергая возможные радикальные упреки потенциальных интерпретаторов исследований А.А. Жарковой в адрес автора относительно его безусловной приверженности «объективистско-универсалистским» и «позитивистским» подходам в духе «классической научности», мы не можем не обратить внимание на тот факт, что сама возможность подобных интерпретаций исследований и таких гипотетических «упреков» в адрес автора обусловлена, прежде всего, фундаментальными методологическими противоречиями в рамках современной отечественной социогуманитарной научности, о которых речь шла ранее. Разумеется, нельзя рассматривать авторские рекомендации практического характера «в отрыве» от фундаментальных концептуально-теоретико-методологических положений его исследований в целом. И все-таки, изучая подходы и рекомендации в исследованиях А.А. Жарковой применительно к сфере социально-культурного развития студенческой молодежи, нельзя не обратить внимание на имеющиеся (довольно частые) факты отсутствия в рамках обоснования вышеупомянутых рекомендаций указаний на неоднозначный, полиспектный, полимодальный характер рассматриваемой проблематики в контексте опоры автора, к примеру, на тот же «событийный подход». Данное обстоятельство, по нашему мнению, указывает на то, что автор (так или иначе) должен был, ориентируясь на обобщенные требования «социального заказа» в отношении социально-гуманитарного научного знания, стремиться в своих исследованиях к максимально возможной «точности» и «практичности» множества составляющих. Что же касается «гетерогенных» и «гетерологических» аспектов рассматриваемой исследователем проблематики, то, с точки зрения вышеупомянутых требований «социального заказа», субъекты социогуманитарных научных исследований (в значительной мере педагогических) должны ими как бы «жертвовать» во имя «практичности» и «практикоориентированности» своих выводов. Ученые, согласно этому мнению, должны всевозможные «непрактичные» аспекты и ракурсы своих рассуждений фактически игнорировать и как бы «отсекать», осуществляя тем самым своеобразную «феноменологическую редукцию» (выражаясь словами Э. Гуссерля).

Таким образом, требования со стороны обобщенного «социального заказа» относительно «прикладной практичности» социогуманитарных научных исследований (особенно в таких сферах, как педагогика и СКД) неизбежно приводят к своеобразному «обеднению» и «упрощению» самими учеными концептуальных взаимосвязей между сугубо теоретическими и связанными с потенциальными социальными практиками составляющими своих исследований. Это выражается, в частности, в том, что те аспекты научных исследований, которые (в тех или иных отношениях) оказываются сопряженными с разработкой и реализацией тех или иных реальных (к примеру, социокультурно-просветительских) стратегий, оказываются как бы «в плену» у формулировок, очень близких к односторонним, однобоким «классически-научным» подходам объективистско-универсалистского и позитивистского типа. Именно это и создает своеобразные «окна возможностей» для субъектов потенциальных интерпретаций таких исследований, занимающих резко критические в отношении вышеупомянутой «классически-научной» однобокости позиции. Иначе говоря, жесткие «практико-ориентировнные» (и при этом, по сути, преимущественно ориентированные на объективистско-универсалистские парадигмы) требования обобщенного «социального заказа» к социогуманитарным научным исследованиям (которые в современных условиях не могут в тех или иных отношениях игнорировать методологию «социальной гетерологии») создают ситуации, которые (с теми или иными оговорками) можно было бы отнести к числу «неразрешимостей» (выражаясь словами Т.Х. Керимова), а также к числу «кентавр-проблем» (выражаясь словами Ж.Т. Тощенко).

Вышеуказанные проблемы, соотносимые с гипотетическими трактовками социогуманитарных научных исследований (на примере исследований А.А. Жарковой), вполне оправданно, на наш взгляд, можно сопоставить с общим современным кризисом социогуманитарной научности. Данный кризис, надо полагать, в первую очередь является кризисом «классически-научных», объективистско-позитивистских (то есть самых «практичных», «практико-технологичных», «практико-ориентированных») парадигм. При этом противоположные такой «классической научности» подходы той же «социальной гетерологии» являются преимущественно «негативными», «негативистскими», практически лишенными положительных предметно-содержательных ответов на вопросы. В этой связи тем, кто ищет такие утвердительные ответы, но при этом стремится дистанцироваться от дискредитировавшей себя «классической научности», имеет смысл, по нашему мнению, обратиться к некоторым концептуальным дискурсам, в настоящее время все еще недостаточно популярным у исследователей-гуманитариев, занимающихся в той или иной мере связанными с прикладными стратегиями проблематиками (поиск таких новых дискурсов мы можем увидеть в исследованиях А.А. Жарковой). Кроме того, в качестве другого примера альтернативных «классической научности» дискурсов можно было бы привести подходы, сопоставимые с подходами религиозной философии (в том числе с подходами религиозного экзистенциализма, традиционного православного богословия и т.д.). В целом же мы можем отметить, что общее смысловое пространство, релевантное исследованиям А.А. Жарковой, вовсе не производит впечатления какой-то

жестко «замкнутой», «зацикленной» мировоззренческой системы – наоборот, это смысловое пространство как бы оставляет достаточно широкие «окна возможностей» для новых социогуманитарных и педагогических научных исследований, поисков, дискуссий. Особенно актуальными и перспективными в данном отношении (с учетом специфики глобальных проблем современного общества и современной социогуманитарной научной мысли) представляются исследования и поиски, преимущественно опирающиеся на традиции православного богословия и православной философии, на базовые ценности Православия.

Библиографический список

1. Керимов Т.Х. *Социальная гетерология*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2012.
2. Тощенко Ж.Т. *Кентавр-проблема. Опыт философского и социологического анализа*: монография. Москва: Новый хронограф, 2011.
3. Жаркова А.А. Студенческие клубы как условие социально-культурного развития современной молодежи: компаративный анализ. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 4: 216 – 220.
4. Жаркова А.А. О некоторых аспектах социально-культурного развития современных студентов в условиях террористических угроз. *Формирование гражданской устойчивости как фактор противодействия идеологии экстремизма и терроризма*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань, 2017: 155 – 157.
5. Жаркова А.А. *Социально-культурное развитие студенческой молодежи в условиях глобализации культурно-образовательного пространства*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Казань, 2015.

References

1. Kerimov T.H. *Social'naya geterologiya*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2012.
2. Toschenko Zh.T. *Kentavr-problema. Opyt filosofskogo i sociologicheskogo analiza*: monografiya. Moskva: Novyj hronograf, 2011.
3. Zharkova A.A. Studencheskie kluby kak uslovie social'no-kul'turnogo razvitiya sovremennoj molodezhi: komparativnyj analiz. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 4: 216 – 220.
4. Zharkova A.A. O nekotoryh aspektah social'no-kul'turnogo razvitiya sovremennyh studentov v usloviyah terroristicheskih ugroz. *Formirovanie grazhdanskoj ustojchivosti kak faktor protivodejstviya ideologii `ekstremizma i terrorizma*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kazan', 2017: 155 – 157.
5. Zharkova A.A. *Social'no-kul'turnoe razvitie studencheskoj molodezhi v usloviyah globalizacii kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2015.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-33-35

Dubrovsky V.V., *senior lecturer, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia), E-mail: dubrvl@rambler.ru*

MUSICAL IMPROVISATION TRAINING FOR FUTURE MUSIC TEACHERS. The article deals with one of the most difficult discourses of musical pedagogy – the question of possibility of teaching improvisation. The purpose of the article is to study possibilities of teaching students – future music teachers – the basics of musical improvisation. The article presents the technology of teaching musical improvisation, based on the stages of development of improvisation, highlighted by J. Pressing. The stages of implementation of this technology are as follows: embellishment, patterns and models, problem solving, play-by-ear, free improvisation. This technology of teaching improvisation was implemented with students – future music teachers. In the study, the method of a pedagogical experiment is used. The author of the article proves that the basis of teaching improvisation is the integration of the student's creative development, the actualization of the personal and spiritual aspects of artistic reflection, as well as the streamlining and systematization of this pedagogical process. Also of no small importance is the special role of the teacher, who is able to encourage and not hinder the realization of freedom, creativity and intuition of musical improvisation.

Key words: **musical improvisation, free improvisation, musical pedagogy, higher education, personality.**

В.В. Дубровский, *доц., Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: dubrvl@rambler.ru*

ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В статье рассматривается один из самых сложных дискурсов музыкальной педагогики – вопрос о возможности обучения импровизации. Целью данной статьи является исследование возможностей обучения студентов – будущих учителей музыки основам музыкальной импровизации. В статье представлена технология обучения музыкальной импровизации, основанная на этапах развития импровизации, выделенных Дж. Прессингом. Этапы реализации данной технологии следующие: переинтонирование, образцы и модели, решение проблем, игра на слух, свободная импровизация. Данная технология обучения импровизации была реализована со студентами – будущими учителями музыки. В настоящем исследовании был использован метод педагогического эксперимента. Автор статьи доказывает, что в основе обучения импровизации – интеграция творческого развития студента, актуализации личностных и духовных аспектов художественной рефлексии, а также упорядочивание и систематизация данного педагогического процесса. Также немаловажное значение имеет роль преподавателя, который способен поощрять, а не препятствовать реализации свободы, творчества и интуиции музыкальной импровизации.

Ключевые слова: **музыкальная импровизация, свободная импровизация, музыкальная педагогика, высшее образование, личность.**

Одним из самых сложных дискурсов музыкальной педагогики является вопрос о возможности обучения импровизации. Например, скрипач М.А. Венгеров, размышляя об импровизации, вспоминал, что в детстве импровизация в процессе музицирования была естественным занятием, однако впоследствии он утратил это чувство. Музыкант связывает способность к импровизации с ощущением внутренней свободы [1, с. 120 – 121].

Тромбонист и композитор Джордж Льюис вспоминает о неловкости, с которой он столкнулся, когда начал преподавать свободную импровизацию в Калифорнийском университете в Сан-Диего: студенты института свободной импровизации не были готовы к свободной импровизации, попытки обучить их этому искусству вызывали больше недоумение, чем понимание. Д. Борго обобщает данный случай: на самом деле обучение свободной импровизации не является распространённой университетской практикой, напротив, университетское обучение музыки всячески избегает настоящей свободной импровизации [2, с. 9].

Но что такое «музыкальная импровизация»? С.М. Мальцев под музыкальной импровизацией понимает процесс одномоментного исполнения и создания музыки, возведенный в ранг искусства [3, с. 3]. Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова музыкальную импровизацию определяют как «форму продуктивной музыкальной деятельности, в результате которой создается новое произведение» [4, с. 222]. Ю.Д. Сергин рассматривает музыкальную импровизацию в контексте коммуникативной теории. В данном ракурсе ученый трактует музыкальную импровизацию как акт декодирования музыкального произведения исполнителем с целью донести его смыслы до слушателя [5, с. 29]. В последнем определении учитывается особая роль импровизатора, отличная от роли композитора и исполнителя, что проявляется в способах конструирования музыкального текста, динамизме и высокой степени личностного характера осмысления музыки.

Вместе с тем, как справедливо отмечает С.А. Гильманов, в научных исследованиях достаточно внимания уделяется процессу и смыслу импровизации, в то время как остается практически неразработанным в музыкальной психологии и педагогике вопрос о способностях музыканта, обеспечивающих высокий уровень импровизации, о формировании и обучении этим способностям [1, с. 116].

М. Хики приводит два убеждения, которые являются существенным препятствием для развития теории и практики обучения импровизации. Во-первых, то, что мы называем преподаванием импровизации, не является настоящей импровизацией. Во-вторых, истинной импровизации нельзя научить; это склонность, которую нужно развивать [6, с. 286].

Как правило, в научных работах методы и технологии обучения импровизации ориентированы на студентов-музыкантов (Э.А. Куруленко, К.Г. Плаксина [7], А.М. Лозовский [8], Ю.К. Шегай [9] и др.). Однако способность импровизировать

также является профессионально важным качеством учителя музыки, поскольку музыкальная импровизация в данном контексте является и методом мотивации учащихся к изучению музыки, и методом творческого развития учащихся (К.С. Дегтерева [10], М.А. Джамалханова [11]). В данном контексте актуальным является исследование возможностей обучения будущих учителей музыки основам музыкальной импровизации.

Обучение импровизации, является, безусловно, достаточно сложным процессом, в котором интегрируется творческое развитие студента и совершенствование исполнительских навыков. Импровизация, будучи глубоко личностным явлением, тесно связана с процессом художественной рефлексии, что является одним из ключевых принципов аксиологии музыкального образования (З.И. Гладких [12], А.И. Щербакова [13]). Вместе с тем в современной науке используется технологический подход, в том числе и к решению вопроса обучения импровизации (например, работа Э.А. Куруленко, К.Г. Плаксиной [7]). Технологический подход в современном прочтении основан на субъект-субъектной позиции, что требует, с одной стороны, активизации и развития личностного опыта переживания студентами музыки, в том числе и посредством использования целесообразных стратегий обучения, субъект-субъектной позиции преподавателя (фасилитатор, консультант и др.), с другой стороны, упорядочивания и систематизации педагогического процесса.

Дж. Прессинг, пионер в изучении импровизации как познавательного процесса, представляет исторический обзор педагогики импровизации [14]. Основываясь на выделенных им этапах развития искусства импровизации, развивая принцип культуросообразности образовательной практики, нами была разработана технология обучения студентов музыкальной импровизации. Данная технология этапизирована.

Первый этап носит условное название «Переинтонирование». На данном этапе рекомендуется выполнять простые упражнения по украшению, когда записывается простая мелодия с отсутствием некоторых нот, а обучающимся предлагается заполнить разные ноты во время игры (или нотной записи). Данные упражнения восходят к механистической модели импровизации Ф. Джонсона-Лэйрда, согласно которой в музыке ритмические варианты комбинируются посредством подбора различных высот звуков с учетом гармонии [15].

Второй этап называется «Образцы и модели». По мнению Дж. Прессинга, на данном этапе импровизации производятся с фигурными басами и мелодичными клавишными инструментами 17 и 18 веков, а также подобного рода импровизации можно обнаружить в «рифовом подходе» в джазе [14, с. 142]. В этой очень популярной серии импровизаций студенты запоминают стилистические рифы по общим образцам аккордов, когда они появляются в джазовых соло [16]. Если говорить о неджазовой импровизации, то следует опираться на импровизационные тексты Е.Е. Гордона [17], К.Д. Аззары и Р.Ф. Грунова [18]. Можно также рассмотреть упражнения К. Орфа «Шульверк», в которых образцы используются в качестве предпосылок для имитации, а затем для импровизации.

Первые два этапа могут быть вполне успешно реализованы в академической атмосфере преподавания музыкальных дисциплин. Последующие три этапа требуют выхода за пределы академической атмосферы, поскольку, с одной стороны, для их успешного прохождения студентам необходим определенный уровень уверенности во владении инструментом, что в рамках профессионального образования достигается именно его академичностью. С другой стороны, для импровизации как немеханической вариации требуется ощущение свободы, следовательно, необходим выход за рамки учебной дисциплины в сторону неформального или информального образования.

Третий этап «Решение проблем» включает в себя постановку спектра импровизационных задач или ограничений. В качестве примера упражнений можно привести импровизационные упражнения Эмиля Жака-Далькроза для фортепиано. На этом этапе преподаватель не моделирует, а провоцирует личностную реакцию, например, с помощью музыкальных «проблем», которые необходимо решить.

Четвертый этап «Игра на слух» представляет собой приобретение студентами опыта имитационного самопознания, когда студенты сталкиваются с «презентацией нескольких версий важных музыкальных сущностей, с которыми они должны бороться и экспериментировать самостоятельно» [14, с. 143]. На данном этапе студентам предлагается учиться, копируя, играя на слух и самовыражаясь. Здесь необходимо отметить ключевые принципы неформального обучения музыкальной импровизации: изучение музыки, которую студенты выбирают, любят и отождествляют себя с ней; обучение путем прослушивания и копирования записей; групповые импровизации; бессистемное обучение без структурированного руководства; интеграция слушания, исполнения, импровизации и сочинения.

Последний, пятый этап – этап свободной импровизации. Свободная импровизация – это форма, которая является наиболее открытой, не связанной с правилами. Разнообразие – ее наиболее характерная черта. В свободной импровизации нет стилистических или идиоматических рамок. У нее нет предписанного идиоматического звука. Характеристики свободно импровизированной музыки устанавливаются только музыкальной идентичностью человека или лиц, играющих ее. Здесь уместно обращение к музыкальным практикам К. Орфа, З. Кодай, С. Судзуки, Э. Жака-Далькроза.

Данная технология обучения импровизации была реализована со студентами института истории и культуры Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. В настоящем исследовании был использован метод педагогического эксперимента, в котором приняли участие 67 студентов – будущих учителей музыки. Контрольную группу составили 33 студента, экспериментальную – 34 студента.

В качестве диагностического инструментария были использованы две методики. Первая методика позволяла оценить достижения студентов в области импровизации и оцифровать полученные результаты, в том числе посредством метода математической статистики хи-квадрат. Суть данной методики заключалась в том, что студентам предлагалось импровизировать «ответы» на заданные преподавателем ритмические и мелодические фразы. По результатам выполнения данного упражнения «ответы» студентов анализировались, что позволяло определить уровень импровизационного мастерства. В исследовании было выделено три уровня: начальный, средний, продвинутый. Для начального уровня характерно следующее: между «вопросом» и «ответом» есть задержка или прерывание; замысел импровизации не прослеживается; импровизация строится на комбинации мелодико-ритмических образований, в целом базируется на гармонической схеме «вопроса». Средний уровень характеризуется следующими показателями: «ответ» следует за «вопросом» без колебаний или перерывов в ритме, темп «ответа» такой же, как «вопроса»; замысел передается посредством неполных заимствований из известных импровизационных интерпретаций; наблюдается некоторая связность в построении фраз. Продвинутый уровень: «ответ» следует за «вопросом» без колебаний или перерывов в ритме; «ответ» включает, по сути, те же ритмические образцы, что и «вопрос», но он не идентичен; любые новые ритмы, представленные в «ответе», являются производными от ритмов вопроса.

Вторая методика – это ведение дневников. Дневники помогали студентам сформировать и исследовать свои представления об импровизации и ее образовательном потенциале.

Обучение студентов экспериментальной группы музыкальной импровизации на протяжении 2 лет дало устойчивые результаты. В табл. 1 представлены данные, полученные в результате применения первой методики до и после формирующего этапа педагогического эксперимента.

Таблица 1

Результаты исследования способностей студентов к музыкальной импровизации

	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Начальный	Средний	Продвинутый	Начальный	Средний	Продвинутый
Контрольная группа (n = 33)	19 (57,6%)	12 (37,4%)	2 (6,0%)	11 (33,3%)	17 (51,5%)	5 (15,2%)
Экспериментальная группа (n = 34)	17 (50,0%)	14 (41,2%)	3 (8,8%)	4 (11,8%)	21 (61,8%)	9 (26,4%)

Как видно из табл. 1, прогресс в сфере импровизации наблюдается у студентов обеих групп. Связано это, безусловно, с совершенствованием музыкальных навыков. Однако в экспериментальной группе развитие способностей импровизации зафиксировано у значительно большего числа студентов. Этот вывод подтвердился применением метода математической статистики хи-квадрат, который показал, что изменения в экспериментальной группе статистически значимы ($x^2_{эмп}$ = 17,36 при $x^2_{кр}$ = 7,815 для P ≤ 0,05; 11,345 для P ≤ 0,01).

Анализ дневников, которые вели студенты, позволил качественно оценить результаты обучения импровизации.

Так, в процессе импровизации студенты начали анализировать свое мышление, когда они были вынуждены музицировать «без сценария». Полученный ими опыт может быть идентифицирован как развитие критического музыкального мышления. Для многих импровизировать означало войти в особую сферу музыкального опыта, где рациональное мышление приостановлено. Иногда это переживание приближается к сновидению. Импровизация приводит к погружению в такую форму музыкального опыта, которая выходит за рамки представления о музыкальном знании как об объекте, который нужно освоить. Но он также прямо ставит проблему индивидуально-групповых отношений. В идеале индивидуальность и групповая идентичность дополняют друг друга.

Свободная импровизация может быть способом музыкальной практики, который избавляет студентов от чувства страха, часто возникающее при оценке их музыкальных способностей. Таким образом, импровизация способствует обретению более доверительных отношений с музыкой и с коллективом. Очевидно, что образовательный потенциал импровизации связан с автономией музыкального образования.

Среди отечественных ученых, занимающихся вопросами обучения музыкальной импровизации, следует отметить С.А. Гильманова [1] и О.И. Беспалова

[19], которые в своих работах продемонстрировали опытно-экспериментальные результаты по данной проблематике. Анализируя их работы, можно прийти к выводу, что на начальном уровне обучения импровизации вполне эффективны методы обучения динамическим, текстовым или тембровым изменениям музыки. Однако при обучении свободной импровизации требуется несколько иной подход. В зарубежной музыкальной педагогике данный подход получил название практики «непреподавания» (Э. Эйснер [20], А. Монтури [21]).

М. Хики выделяет четыре проблемы при обучении импровизации. Первая проблема – это аудитория: звуки импровизации не обязательно производят эстетически приятное впечатление. Вторая проблема – это оценка: очень сложно оценить незапланированный продукт импровизации, особенно с точки зрения традиционных элементов музыки (например, мелодии, ритма, гармонии). Третья проблема – это управление аудиторией: импровизация обучающихся будет эффективна тогда, когда будет основана на эффективном групповом взаимодействии, свободном от личностных проблем, индивидуальных различий или эстетических различий. Реалии управления аудиторией делают успешную групповую импровизацию сложной задачей. Четвертая проблема – кадровая: далеко не всякий музыкальный педагог способен нужным образом преподавать импровизацию, соблюсти баланс между свободой и обучением [6, с. 294 – 295].

Таким образом, в основе обучения импровизации – интеграция творческого развития студента, актуализации личностных и духовных аспектов художественной рефлексии, а также упорядочивание и систематизация данного педагогического процесса. Также немаловажная роль отводится преподавателю, который способен поощрять, а не препятствовать реализации свободы, творчества и интуиции музыкальной импровизации.

Библиографический список

1. Гильманов С.А. Психологические характеристики способностей к музыкальной импровизации. *Вестник Югорского государственного университета*. 2016; № 1 (40): 116 – 123.
2. Borgo D. *Sync or swarm. Improvising music in a complex age*. New York: Continuum, 2005.
3. Мальцев С.М. *О психологии музыкальной импровизации*. Москва: Музыка, 1991.
4. Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В. и др. *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика*: учебное пособие для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Сергин Ю.Д. Импровизация как взаимодействие исполнителя и слушателя. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2016; Т. 21, № 1 (153): 27 – 32.
6. Hickey M. Can improvisation be 'taught'?: A call for free improvisation in our schools. *International Society for Music Education*. 2009; № 27 (4): 285 – 299.
7. Куруленко Э.А., Плаксина К.Г. Система формирования способностей студентов-вокалистов к джазовой импровизации. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2018; Т. 20, № 4: 22 – 26.
8. Лозовский А.М. Профессиональная подготовка джазового музыканта: о некоторых импровизационных реалиях джаза. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 147 – 150.
9. Шегай Ю.К. Формирование навыков джазовой импровизации у студентов-вокалистов в процессе профессиональной подготовки. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 349 – 351.
10. Дегтерева К.С. Профессиональная компетентность педагога-музыканта в XXI веке. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2019; Т. 8, № 1 (26): 98 – 101.
11. Джамалханова М.А. Система профессионально значимых качеств в структуре профессиональной компетентности учителя музыки. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 153 – 155.
12. Гладких З.И. Аксиологические основания развития субъекта музыкально-педагогической культуры. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета.* Серия 4: Педагогика. Психология. 2012; № 3 (26): 90 – 100.
13. Щербакова А.И. Аксиологическая модель в современной системе музыкального образования. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2009; № 7: 143 – 148.
14. Pressing J. Improvisations, methods and models. *Generative processes in music.* New York: Clarendon Press, 1987: 129 – 178.
15. Lehman A.C., Sloboda J.A., Woody R.H. *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
16. Aebersold J. *The II/V7/I progression: A new approach to jazz improvisation*. New Albany, 2000; Vol. 3.
17. Gordon E.E. *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A music learning theory*. Chicago: GIA Publications, 2012.
18. Azzara C.D., Grunow R.F. *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications, 2003.
19. Беспалов О.И. О результатах экспериментального исследования развития музыкально-импровизационного потенциала подростков. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2009; № 3: 259 – 261.
20. Eisner E. *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press, 2002.
21. Montouri A. The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*. 2003; № 56 (2): 237 – 255.

References

1. Gil'manov S.A. Psihologicheskie harakteristiki sposobnostej k muzykal'noj improvizacii. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2016; № 1 (40): 116 – 123.
2. Borgo D. *Sync or swarm. Improvising music in a complex age*. New York: Continuum, 2005.
3. Mal'cev S.M. *O psihologii muzykal'noj improvizacii*. Moskva: Muzyka, 1991.
4. Kirnarskaya D.K., Kiyaschenko N.I., Tarasova K.V. i dr. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya studentov muzykal'nyh fakul'tetov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
5. Sergin Yu.D. Improvizaciya kak vzaimodejstvie ispolnitelya i slushatelya. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; T. 21, № 1 (153): 27 – 32.
6. Hickey M. Can improvisation be 'taught'?: A call for free improvisation in our schools. *International Society for Music Education*. 2009; № 27 (4): 285 – 299.
7. Kurulenko `E.A., Plaksina K.G. Sistema formirovaniya sposobnostej studentov-vokalistov k dzhazovoj improvizacii. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2018; T. 20, № 4: 22 – 26.
8. Lozovskij A.M. Professional'naya podgotovka dzhazovogo muzykanta: o nekotoryh improvizacionnyh realiyah dzhaza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 147 – 150.
9. Shegaj Yu.K. Formirovanie navykov dzhazovoj improvizacii u studentov-vokalistov v processe professional'noj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 349 – 351.
10. Degtereva K.S. Professional'naya kompetentnost' pedagoga-muzykanta v XXI veke. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2019; T. 8, № 1 (26): 98 – 101.
11. Dzhamalhanova M.A. Sistema professional'no znachimyh kachestv v strukture professional'noj kompetentnosti uchitelya muzyki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 153 – 155.
12. Gladkih Z.I. Aksiologicheskie osnovaniya razvitiya sub`ekta muzykal'no-pedagogicheskoj kul'tury. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta.* Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2012; № 3 (26): 90 – 100.
13. Scherbakova A.I. Aksiologicheskaya model' v sovremennoj sisteme muzykal'nogo obrazovaniya. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* 2009; № 7: 143 – 148.
14. Pressing J. Improvisations, methods and models. *Generative processes in music.* New York: Clarendon Press, 1987: 129 – 178.
15. Lehman A.C., Sloboda J.A., Woody R.H. *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
16. Aebersold J. *The II/V7/I progression: A new approach to jazz improvisation*. New Albany, 2000; Vol. 3.
17. Gordon E.E. *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A music learning theory*. Chicago: GIA Publications, 2012.
18. Azzara C.D., Grunow R.F. *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications, 2003.
19. Bespalov O.I. O rezul'tatah `eksperimental'nogo issledovaniya razvitiya muzykal'no-improvizacionnogo potenciala podrostkov. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009; № 3: 259 – 261.
20. Eisner E. *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press, 2002.
21. Montouri A. The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*. 2003; № 56 (2): 237 – 255.

Статья поступила в редакцию 16.08.21

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-36-38

***Zhelezniakova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, doctoral postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru*

RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE FOR MIGRANT CHILDREN: DEFINITION OF THE CONCEPT. The purpose of the study is to construct a definition of the concept "Russian as a non-native language for migrant children". The article analyzes a context of the concept use in the scientific literature, as well as the nomination of the discipline aimed at teaching Russian to migrant children. Differentiating features of the phenomenon under consideration are revealed. It makes it possible to separate this phenomenon from similar concepts of the methodology. The scientific originality is in creating the definition of the basic category "Russian as a non-native language for migrant children" on the basis of the categorical method "Formal-logical definition of the concept", which is unconventional for methodological research. As a result, the constructed definition identifies the phenomenon based on such signs as child age, residence in Russia, belonging to a migrant family. The obtained results can become a starting point for determining the content of teaching Russian as a non-native language to migrant children and developing an additional course program for schoolchildren that provides language adaptation of foreign speakers and the formation of a Russian-speaking component of a bilingual language personality.

Key words: **Russian as a non-native language, children of migrants, definition, categorical method.**

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

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ

Цель исследования – конструирование определения понятия «русский язык как неродной для детей мигрантов». В статье анализируется контекст употребления рассматриваемого понятия в научной литературе, а также номинации дисциплины, направленной на обучение детей мигрантов русскому языку. Выявлены дифференцирующие признаки рассматриваемого феномена, позволяющие отделить его от сходных понятий методики. Научная новизна заключается в создании определения базовой категории «русский язык как неродной для детей мигрантов» на основе нетрадиционного для методических исследований категориального метода «Формально-логическое определение понятия». В результате сконструировано определение, идентифицирующее рассматриваемый феномен на основе таких признаков, как детский возраст, проживание в России, принадлежность к семье мигрантов. Полученные результаты могут стать отправной точкой для определения содержания обучения русскому языку как неродному детей мигрантов и разработки программы дополнительного курса для школьников, обеспечивающего языковую адаптацию инофонов и формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности.

Ключевые слова: **русский язык как неродной, дети мигрантов, определение, категориальные методы.**

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-013-00213 «Этнокогнитивный подход к обучению детей русскому языку как иностранному и как неродному»

Понятие «русский язык как неродной» сегодня достаточно широко используется в научном мире. Так, по запросу «русский язык как неродной» в научной электронной библиотеке Elibrary.ru находятся 17 076 публикаций. Несмотря на такую распространённость термина, его употребление нельзя назвать последовательным. Терминологическая определённость необходима для осуществления исследований в области педагогики и методики обучения русскому языку как неродному (далее – РКН), что обусловливает актуальность данного исследования.

Решение научной проблемы определения понятия «РКН для детей мигрантов» осложняется существованием близких по значению понятий, которые часто используются как синонимы: *РКН, русский язык как иностранный для детей, русский язык в национальной школе*. Гипотеза данной работы заключается в том, что конструирование определения понятия «РКН для детей мигрантов» может быть осуществлено путём привлечения инструментария категориально-системной методологии.

Цель исследования – выявление дифференцирующих признаков, позволяющих отделить понятие «РКН для детей мигрантов» от сходных понятий методики, и конструирование соответствующего определения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– на материале словарей и научных публикаций изучить мнения относительно номинации учебной дисциплины, направленной на обучение детей мигрантов русскому языку;

– сконструировать определение понятия «РКН», являющегося универсумом для понятия «РКН для детей мигрантов»;

– на основе предыдущих этапов исследования и инструментария категориально-системной методологии создать определение понятия «РКН для детей мигрантов», содержащее необходимые дифференцирующие признаки.

Основными методами исследования стали контент-анализ литературы и категориальный метод «формально-логическое определение понятия», ранее редко применяемый в области теории и методики обучения и воспитания.

Теоретической базой данной статьи являются публикации, связанные с методикой РКН, таких авторов, как Т.М. Балыхина, Т.М. Воителева, Е.А. Железнякова, Е.В. Какорина, И.П. Лысакова, О.Н. Марченко, Р.Б. Сабаткоев [1 – 8].

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов для дальнейшего изучения феномена преподавания русского языка детям мигрантов, а также для проектирования учебных курсов по русскому языку для иноязычных школьников.

Методология. На первом этапе исследования были проанализированы определения и контекст употребления терминов «РКН», «русский язык для детей мигрантов» в педагогических и методических словарях и научной литературе. Были выделены основные тенденции употребления термина «РКН» и типичные номинации учебной дисциплины, направленной на обучение русскому языку детей-инофонов.

На втором этапе исследования было сконструировано определение понятия «РКН». Для создания определения был применён категориальный метод «Формально-логическое определение понятия» [9]. Данный метод даёт возможность представить любой объект в виде чёткой структуры, основанной на идее триадичности в соответствии с традиционной логикой. Схема метода представлена на рис. 1.

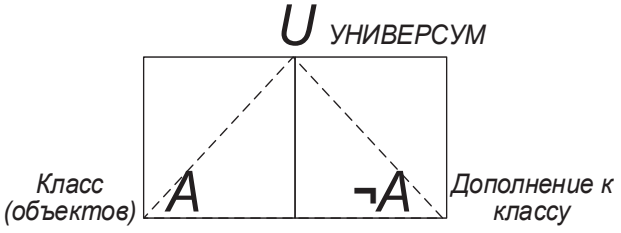


Рис. 1. Схема метода «Формально-логическое определение понятия»

В соответствии с данным методом определяемое понятие относится к классу. Универсум определяется как ближайшее к классу родовое понятие. Необходимым элементом применения метода является нахождение дополнения к классу и обнаружение необходимых и достаточных условий отнесения объектов к классу. На основе данной триады конструируется определение.

На третьем этапе при помощи того же метода было создано определение искомого понятия «РКН для детей мигрантов», при этом полученное на предыдущем этапе определение РКН выступило в роли универсума.

Контент-анализ литературы. Контент-анализ словарей и научных публикаций по теме статьи позволил выявить терминологическую неопределённость в области исследований методики преподавания русского языка школьникам-инофонам.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, Т.М. Воителева и О.Н. Марченко считают, что РКН – это синоним русского языка в национальной школе [10, с. 2]. Между тем ещё в 80-е гг. XX века в типовых программах по русскому языку, разработанных под руководством Н.М. Шанского, методика преподавания РКН делилась на методику преподавания русского языка в национальной школе и методику преподавания русского языка иностранцам [11].

О.Н. Каленкова рассматривает русский язык для детей мигрантов в школе как иностранный [12]. Программы по русскому языку для школьников младшего и среднего школьного возраста О.Н. Каленковой строятся в соответствии с методикой преподавания русского языка как иностранного и, как отмечает автор во введении к программам, могут быть востребованы и за пределами России для обучения русскому языку детей российских соотечественников [12, с. 4]. Близко к этой позиции мнение Е.Ф. Кирова, который дифференцирует обучение РКН в полиэтническом классе и обучение русскому языку как иностранному на дополнительных занятиях для инофонов [13].

Р.Б. Сабаткоев, рассматривая методику преподавания русского языка в полиэтнических классах, определяет дисциплину, направленную на отдельное обучение детей мигрантов русскому языку, в качестве русского языка как второго [8], тем самым избегая использования термина «РКН», который может вызывать негативные ассоциации и как бы дистанцировать инофонов от их русскоязычных одноклассников.

На кафедре межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, где много лет занимаются проблемами обучения детей мигрантов русскому языку, соответствующую дисциплину называют «РКН», отделяя её от русского языка как иностранного и конкретизируя общий термин «русский язык как второй», который может относиться и к несбалансированным билингвам из двуязычных семей, и к детям российских соотечественников за рубежом [5].

Таким образом, термин «русский язык как неродной» рассматривается в словарях и научной литературе:

– как синоним термина «русский язык в национальной школе»;
– как обобщающий термин для русского языка в национальной школе и русского языка как иностранного;
– как самодостаточный термин, обозначающий обучение инофонов русскому языку в полиэтнических классах;
– как самодостаточный термин, обозначающий обучение инофонов русскому языку в условиях языковой среды.

При этом русский язык для детей мигрантов может рассматриваться как русский язык как иностранный, русский язык как второй, РКН.

Конструирование определения понятия «русский язык как неродной»

Как показал контент-анализ литературы, определение РКН для детей мигрантов затрудняется тем, что до сих пор не выработано устойчивого определения универсума, то есть понятия “РКН”, поэтому на втором этапе задачей стало определение того понятия, которое на третьем этапе выступает в роли универсума. Для решения этой задачи был применён метод «Формально-логическое определение понятия». Полученная схема представлена на рис. 2.

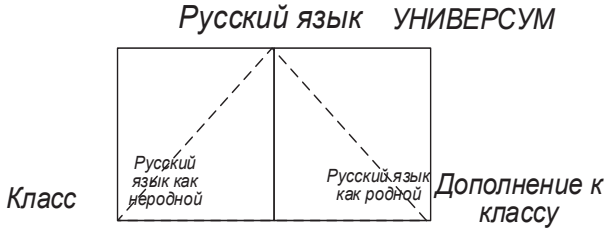


Рис. 2. Схема понятия «русский язык как неродной»

Для определения РКН универсумом является русский язык как учебная дисциплина. Дополнением к классу является дисциплина «РКН». Соответственно, необходимым и достаточным условием определения понятия является условие «русский язык не является родным для обучающихся».

В результате можно сформулировать следующее определение: *русский язык как неродной – это учебная дисциплина, направленная на овладение неродным русским языком*. Отметим, что само понятие родного/неродного языка является сложным и дискуссионным. Мы под неродным языком будем понимать язык, который осваивается после родного языка и используется в меньшей степени.

Соответственно, возвращаясь к результатам контент-анализа литературы и соотнося их с получившимся определением, можно говорить о том, что РКН является родовым понятием для русского языка как иностранного, русского языка в национальной школе, русского языка как второго, русского языка для инофонов в полиэтнических классах.

Конструирование определения понятия «русский язык как неродной для детей мигрантов»

Конструирование определения понятия «РКН для детей мигрантов» также осуществлялось с применением метода «Формально-логическое определение понятия». Полученная схема представлена на рис. 3.



Рис. 3. Схема понятия «русский язык как неродной для детей мигрантов»

РКН является универсумом для понятия “РКН для детей мигрантов”. Универсум представляет собой широкое понятие, поэтому дополнением к классу стали сразу несколько позиций:

– РКН для взрослых;
– РКН за рубежом;
– РКН в национальной школе.

Выявленные необходимые условия:

– детский возраст;
– проживание в России;
– принадлежность к семье мигрантов.

Применение метода позволило сформулировать следующее определение: *русский язык как неродной для детей мигрантов – это учебная дисциплина, направленная на овладение неродным русским языком детьми мигрантов, проживающими в России*.

Несмотря на кажущуюся прозрачность понятия «русский язык как неродной для детей мигрантов», контент-анализ литературы показал, что наблюдается вариативность и противоречивость в номинации данной методической области. Рассмотрение феномена РКН для детей мигрантов сквозь призму категориального метода «Формально-логическое определение понятия» позволило прийти к следующим выводам:

1) необходимым и достаточным условием для определения русского языка как неродного можно считать то, что он не является родным для обучающихся, соответственно, РКН – это родовое понятие для таких учебных дисциплин, как «русский язык как иностранный», «русский язык в национальной школе», «русский язык для детей мигрантов»;

2) необходимыми и достаточными условиями для определения РКН для детей мигрантов являются детский возраст обучающихся, их проживание в России и принадлежность к семье мигрантов;

3) выделенные условия позволяют отделить русский язык для детей мигрантов от других дисциплин данной области методической науки: от русского языка как иностранного и русского языка в национальной школе.

Перспективой исследования является определение содержания обучения РКН детей мигрантов и разработка программы дополнительного курса для школьников, обеспечивающего языковую адаптацию инофонов и формирование русскоязычной составляющей билингвальной языковой личности.

Библиографический список

1. Балыхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового)*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
2. Воителева Т.М., Марченко О.Н. *Лингводидактические основы обучения русскому языку как неродному.* Москва: ИИУ МГОУ, 2017.
3. Железнякова Е.А. *Обучение детей русскому языку как неродному: теоретические основы этнокогнитивного подхода.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2020.
4. Какорина Е.В. *Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного: Лексика и грамматика. Работа с текстом.* Екатеринбург: Институт развития образования Свердловской области, 2016.
5. Лысакова И.П. Русский язык как неродной: сотрудничество науки и практики в школах Санкт-Петербурга. *Мир русского слова.* 2009; № 4: 76 – 79.
6. *Методика обучения русскому языку как неродному*. Под редакцией И.П. Лысаковой. Москва: КноРус, 2021.
7. *Русский язык в национальной школе: Проблемы лингводидактики*. Под редакцией Н.М. Шанского, Н.З. Бакеевой. Москва: Педагогика, 1977.
8. Сабаткоев Р.Б. *Обучение русскому языку в полиэтнических классах основной школы:* пособие для учителя. Санкт-Петербург: филиал издательства «Просвещение», 2009.
9. Боуш Г.Д., Разумов В.И. *Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях)*. Москва: Инфра-М, 2020.
10. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам.* Москва: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
11. *Типовые программы по русскому языку для национальной средней школы (подготовительные, I – X классы)*. Под редакцией Н.М. Шанского. Ленинград: Просвещение. Ленинградское отделение, 1981.

12. Каленкова О.Н. *Русский язык как иностранный в школе. Программы по РКИ.* Москва: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2012.
13. Киров Е.Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания. *Записки Горного института.* 2011; Т. 193: 229 – 233.

References

1. Balyhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta druzhby narodov, 2007.
2. Voiteleva T.M., Marchenko O.N. *Lingvodidakticheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu.* Moskva: IIU MGOU, 2017.
3. Zheleznyakova E.A. *Obuchenie detej russkomu yazyku kak nerodnomu: teoreticheskie osnovy `etnokognitivnogo podhoda.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2020.
4. Kakorina E.V. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo / inostrannogo: Leksika i grammatika. Rabota s tekstom.* Ekaterinburg: Institut razvitiya obrazovaniya Sverdlovskoj oblasti, 2016.
5. Lysakova I.P. Russkij yazyk kak nerodnoj: sotrudnichestvo nauki i praktiki v shkolah Sankt-Peterburga. *Mir russkogo slova.* 2009; № 4: 76 – 79.
6. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu*. Pod redakciej I.P. Lysakovoj. Moskva: KnoRus, 2021.
7. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole: Problemy lingvodidaktiki.* Pod redakciej N.M. Shanskogo, N.Z. Bakeevoj. Moskva: Pedagogika, 1977.
8. Sabatkoev R.B. *Obuchenie russkomu yazyku v poli`etnicheskih klassah osnovnoj shkoly:* posobie dlya uchitelya. Sankt-Peterburg: filial izdatel'stva «Prosveschenie», 2009.
9. Boush G.D., Razumov V.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertaciyah).* Moskva: Infra-M, 2020.
10. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam.* Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2019. 496 s.
11. *Tipovye programmy po russkomu yazyku dlya nacional'noj srednej shkoly (podgotovitel'nye, I – X klassy).* Pod redakciej N.M. Shanskogo. Leningrad: Prosveschenie. Leningradskoe otdelenie, 1981.
12. Kalenkova O.N. *Russkij yazyk kak inostrannyj v shkole. Programmy po RKI.* Moskva: GAOU VPO MIOO – `Etnosfera, 2012.
13. Kirov E.F. Russkij yazyk kak nerodnoj i ego teoreticheskie osnovaniya. *Zapiski Gornogo instituta.* 2011; T. 193: 229 – 233.

Статья поступила в редакцию 16.09.21

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-38-42

Druzhinina L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: drugininala@cspu.ru*
Osipova L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: osipovalb@cspu.ru*
Druzhinin V.V., *teacher, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: Mirstroiki@bk.ru*

DEVELOPMENT OF EMOTIONS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES. The article shows the role of theatrical activity in the development of emotions of a child with disabilities (HIA), defines the content of correctional work in this direction. The authors consider the concept of emotions, forms and means of their expression. Features of emotions of older preschool children with normal and impaired development are revealed, their role in socialization is shown. Theatrical activity is considered as an effective means of developing the ability to identify, understand, express emotions and manage them. Results of the authors' own empirical study of the state of emotions in children with disabilities (in particular, with visual impairments) are presented. Based on the results of theoretical and empirical research, the content of correctional work on the development of emotions in children with disabilities by means of theatrical activities is determined, 6 stages of its implementation are identified, correctional tasks and conditions for the implementation of each of them are identified.

Key words: **children with disabilities, emotions, development of emotions, features of emotions of children with disabilities, theatrical activities, correctional work on development of emotions.**

Л.А. Дружинина, *канд. пед. наук, зав. каф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: drugininala@cspu.ru*
Л.Б. Осипова, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: osipovalb@cspu.ru*
В.В. Дружинин, *преп., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: Mirstroiki@bk.ru*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье показана роль театрализованной деятельности в развитии эмоций ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), определено содержание коррекционной работы в данном направлении. Авторами рассмотрено понятие эмоций, формы и средства их выражения. Раскрыты особенности эмоций детей старшего дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитием, показана их роль в социализации. Театрализованная деятельность рассмотрена как эффективное средство развития способности идентифицировать, понимать, выражать эмоции и управлять ими. Приведены результаты собственного эмпирического исследования состояния эмоций у детей с ОВЗ (в частности, с нарушениями зрения). На основе результатов теоретического и эмпирического исследования определено содержание коррекционной работы по развитию эмоций у детей с ОВЗ средствами театрализованной деятельности, выделены 6 этапов ее осуществления, обозначены коррекционные задачи и условия реализации каждого из них.

Ключевые слова: **дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), эмоции, развитие эмоций, особенности эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья, театрализованная деятельность, коррекционная работа по развитию эмоций.**

Современное общество в решении вопросов образования детей дошкольного возраста ставит перед собой цель развития их социального статуса. Важным условием осуществления данной цели является максимальное обеспечение социально-эмоционального развития дошкольника и достижение его эмоциональной стабильности.

Закономерно, что данная проблематика является предметом научных исследований в педагогике и психологии: пристальное внимание обращено к изучению эмоциональной сферы ребенка как фундамента его эмоционального благополучия, в том числе непосредственно эмоций как одного из ее компонентов. Эмоции оказывают влияние на все психические процессы ребёнка дошкольного возраста, детерминируют его общую культуру и положение в социуме, что находит свое подтверждение в научных трудах педагогов и психологов [1 – 4].

Проблема развития эмоций у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) особо обсуждаема в научном сообществе. Недостаточность чувственного опыта, недоразвитие процессов восприятия и представления, ограниченность практики взаимодействия с людьми неблагоприятно влияют на развитие эмоций у детей данной категории [5 – 8]. Это, в свою очередь, затрудняет их адаптацию в социуме.

Учитывая, что эмоции является важной составляющей процесса социализации ребенка с ОВЗ, актуален поиск эффективных путей и средств их развития, предполагающих максимальное использование потенциала детей. Развитие эмоциональной сферы ребенка, в частности эмоций, происходит за счет разнообразных видов деятельности, его активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Дошкольник приобретает опыт рефлексии своих эмоций, понимания эмоции других людей, адекватного их выражения и управления ими.

Концепция образования лиц с инвалидностью и ОВЗ позиционирует необходимость введения ребенка в пространство культуры и социума, создания условий для совместно-разделенных переживаний, необходимых для продуктивного развития ребенка, в том числе эмоционального. Анализ содержания адаптированных основных образовательных программ (АООП) для детей с ОВЗ

(с нарушениями интеллекта, зрения, слуха, задержкой психического развития) позволяет утверждать, что задачи, направленные на развитие эмоций детей, включены в каждую из образовательных областей и тесно взаимосвязаны. Их реализация происходит через различные виды детской деятельности, к которым, согласно ФГОС ДО (пункт 1.2), относятся познавательная, исследовательская и игровая. Один из видов игровой деятельности – театрализованная, подразумевающая подготовку и разыгрывание детьми сказок, рассказов, инсценировок [9]. В коррекционной работе с дошкольниками с ОВЗ театрализованная деятельность является важным компонентом образовательного процесса [5]. Вместе с тем ее коррекционно-компенсаторные возможности в развитии эмоций детей с ОВЗ раскрыты недостаточно как в содержательном, так и в организационном и технологическом аспектах.

Цель представленной работы: теоретически обосновать целесообразность и показать возможности использования театрализованной деятельности в развитии эмоций детей дошкольного возраста с ОВЗ.

В статье мы остановимся на рассмотрении особенностей эмоций у детей дошкольного возраста с ОВЗ (в частности, с нарушениями зрения), раскрытии возможностей театрализованной деятельности в развитии эмоций, представим содержание коррекционной работы по развитию эмоций детей с ОВЗ средствами театрализованной деятельности.

Основные методы исследования. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические: психолого-педагогический эксперимент.

В контексте теоретического анализа научной и методической литературы рассматриваются понятия эмоций, театрализованной деятельности и ее коррекционных возможностей в развитии эмоций детей с ОВЗ.

Для изучения состояния эмоций детей с ОВЗ было организовано эмпирическое исследование. В нем приняли участие дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (40 человек). Исследование проходило на базе образовательных организаций: МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение), МАДОУ «Детский сад № 422 г. Челябинска». Для реализации констатирующего этапа эксперимента были использованы диагностические задания методики, предложенной Л.А. Ремезовой [10]. В первой серии мы изучали способность детей с ОВЗ узнавать и соотносить графические изображения эмоций (радость, страх, удивление, гнев, презрение, отвращение, горе, интерес, стыд, вина). Во второй серии эксперимента нами были изучены способности распознавания детьми графического изображения эмоций, их изображения с помощью экспрессивных средств (мимики, пантомимики), соотнесения со словом-названием и с конкретной жизненной ситуацией, изображенной на рисунке. Третья серия эксперимента предполагала наблюдение за детьми в различных организационных формах (занятия, прогулка, свободная деятельность, режимные моменты); параметрами наблюдения являлись умения выражать эмоции вины, обиды, грусти, радости, удивления, гнева, страха, управлять ими.

Взгляды ученых на понятие эмоций, их сущности, природы происхождения неоднозначны. В большинстве научных работ эмоции соотносятся с переживаниями. Так, М.С. Лебединский и В.Я. Мясищев рассматривают эмоции в качестве важнейших сторон психических процессов, которые характеризуются переживанием человеком действительности. Для Г.А. Фортунатова эмоциями являются только конкретные формы переживания чувств. П.А. Рудик говорит о том, что эмоции, будучи психическими процессами, содержат в себе переживания и отношение человека к различным явлениям окружающей действительности. По П.К. Анохину, эмоции – физиологические состояния организма, субъективное отражение в виде разнообразных чувств и переживаний.

Е.П. Ильин выделяет основные компоненты эмоций: физиологический – связан с изменением деятельности внутренних органов и систем; психологический – само переживание различных чувств; поведенческий – внешние проявления этих переживаний (мимика, речь, жесты, действия) [4].

Таким образом, полагаем, что эмоции – психофизиологические реакции человека на воздействия окружающей действительности, осуществляющиеся в виде переживаний (как положительных, так и отрицательных) и имеющие импрессивные и экспрессивные проявления.

Необходимо отметить, что многообразие эмоций и их проявлений обусловливают и различные их классификации (К.И. Додонов, Т. Браун, И. Кант, В. Вундт, Э. Титченер и др.). В рамках нашего исследования представляет интерес классификация эмоций по модальности (качеству эмоций), предложенная К.Э. Изардом. Он выделяет базовые (фундаментальные) эмоции (радость, страх, гнев, интерес, сострадание, отвращение, презрение стыд, удивление, смущение), которые служат основой для выражения разнообразных состояний [2].

Отметим, что дошкольный период является сензитивным для развития способности детей сознательно понимать и дифференцировать эмоции, принимать и переживать их, воспроизводить, полноценно и произвольно выражать.

Е.И. Изотова отмечет, что в период дошкольного детства осваиваются экспрессивные формы выражения эмоций: интонация, мимика и пантомимика, что помогает глубже воспринимать переживания окружающих людей [3]. Согласно наблюдениям автора, наиболее интенсивно в дошкольный период развивается способность понимать эмоции других людей по мимике.

Старший дошкольник постепенно овладевает навыками произвольного поведения, учится управлять эмоциями. Т.В. Гребенщикова объясняет это тем, что в дошкольном возрасте повышаются возможности дифференциации сообщения экспрессивных признаков в идентификации и понимании эмоций. Немаловажную роль играет и включение речи в эмоциональные процессы ребенка (вербализация эмоций), которое обеспечивает интеллектуализацию и осознанность эмоций [1].

В.Р. Ушакова, Ф.Р. Джемилова утверждают, что умение точно определять эмоции людей, грамотно и корректно выражать собственные эмоциональные состояния является определяющим условием установления контакта и доверительных взаимоотношений с окружающими, а также адаптации личности в социуме [8].

Следует отметить, что любой дефект, по мнению Л.С. Выготского, А.В. Запорожца и др., сопровождается изменениями в эмоциональном развитии ребёнка, влекущим трудности его социализации. По данным современных исследователей (В.Ю. Федоренко, Л.А. Ремезова, Т.З. Стернина, Н.В. Бабкина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, С.Н. Сорокоумова, Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко, О.С. Никольская, В.З. Денискина, О.В. Защиринская, Л.М. Шипицына), у детей с ОВЗ отмечается недоразвитие чувств, нестабильность эмоциональных состояний и проявлений, недостаточная дифференциация, целостность осмысления и понимания эмоций других людей, произвольность эмоций. Указанные особенности проявляются в различных видах детской деятельности и, в свою очередь, затрудняют ее полноценное и своевременное становление.

Т.В. Марковская, изучая особенности коммуникативной деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, отмечает, что их эмоциональная нестабильность является причиной содержательной бедности общения и нелогичности поведения. Дети не могут передать собственные чувства и эмоции не только публично, но и в обычном разговоре. При реализации своих коммуникативных потребностей дошкольники неадекватно используют средства внешнего выражения эмоций: мимика, взгляд, пантомимика, выразительность речи – экспрессивно-мимические средства; разнообразные движения (с предметами и без них), позы – предметно-действенные средства [11].

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская обращают внимание на выраженные трудности формирования аффективной сферы у детей с аутизмом. Нарушение взаимодействия ребенка с близкими, невозможность или трудности установления эмоционального контакта с окружающим обусловлено, по мнению авторов, существующими проблемами в его выносливости, проявляющимися как в социальных контактах, так и во взаимодействии со средой в целом [12]. Отсутствие же эмоционального контакта еще более усугубляет биологические предпосылки нарушения аффективного развития ребенка, в том числе в эмоциональной привязанности и способности понимать переживания другого человека.

Недостаточность и незрелость эмоций отмечается и у детей с задержкой психического развития (Н.В. Бабкина, Т.А. Власова, Е.И. Изотова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Е.М. Самодумская, С.Н. Сорокоумова, У.В. Ульенкова, Г.В. Фадина и др.).

К.С. Лебединская, характеризуя эмоциональную сферу детей с задержкой психического развития (ЗПР) различной этиологии, отмечает, что у одних проявляется непосредственность и яркость эмоций, но при этом они поверхностны и нестойки, у других – отсутствует живость эмоций, их яркость и тонкость оттенков [7]. Детям с ЗПР характерна недостаточная дифференциация эмоций. Они способны распознавать базовые эмоции, однако испытывают трудности в процессе идентификации производных эмоциональных состояний [3; 7]. По утверждению Н.В. Фроловой, у детей снижена способность контролировать собственные эмоции, регулировать внешние эмоциональные реакции и осознавать причины тех или иных настроений у себя и у окружающих [13].

Нарушения зрения у детей, сужая сферу их чувственного познания, влияют на восприятие, степень проявления отдельных эмоций и их внешнее выражение (Г.В. Григорьева, В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, В.П. Зубкова, Т.В. Корнева, Л.Б. Осипова, Н.А. Яковлева). Как отмечают ученые, мимика, жесты, пантомимика у детей вялые, бедные, маловыразительные и выполняются не в полном объеме, не всегда адекватно, отличаются однообразием и повторяемостью, а наибольшую эмоциональность дошкольники с нарушениями зрения проявляют в речи – в интонации, темпе, громкости [5; 6; 14].

Исследования В.З. Денискиной, Л.А. Ремезовой свидетельствуют о том, что дети данной категории получают фрагментарную информацию о выразительных движениях лица и тела собеседника. При общении они концентрируют внимание на выражении лица, а пантомимика и позы характеризуются детьми лишь как внешние особенности человека, носят необобщенный характер (т.е. привязываются к конкретной ситуации) и не воспринимаются как источник информации об эмоциях говорящего [10; 15].

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что в структуре дефекта детей с ОВЗ отмечается недоразвитие эмоций (сложность распознавания, выражения, контроля, произвольности проявления эмоций, правильного понимания эмоциональных состояний окружающих людей). Руководствуясь полученными данными, мы пришли к выводу о необходимости поиска эффективных средств коррекционной работы по развитию эмоций детей как важного условия их социализации.

Развитие эмоций детей с ОВЗ входит в содержание образовательных программ. В соответствии с Примерными адаптированными основными образовательными программами (АООП) дошкольного образования (ДО) детей с ОВЗ

разных категорий коррекционная работа по развитию эмоций осуществляется в рамках всех образовательных областей. Большими потенциальными возможности в данном направлении обладает, на наш взгляд, театрализованная деятельность, в ходе которой происходит развитие личности каждого ребенка, дети через взаимодействие друг с другом учатся как понимать эмоции собеседника, так и адекватно выражать свои собственные [5].

Театрализованная деятельность, по убеждению И.Г. Андреевой, не сводится только к подготовке выступлений детей и включает просмотр спектаклей, их обсуждение, упражнения по формированию вербальной и невербальной выразительности исполнения, по этике, с целью социально-эмоционального развития детей [9]. В дошкольном возрасте процесс театрализованной деятельности проходит в игровой форме [16]. Театрализованная игра – яркая в чувственном взаимоотношении деятельность, позволяющая в доступной форме выражать эмоции, переживания [17].

В современных исследованиях подчеркивается роль театрализованной деятельности в воспитании и развитии дошкольников. Она рассматривается как эффективное средство социализации ребенка (М.И. Дедюкина, А.Д. Насибуллина, М.Г. Ноговицына, Л.Б. Осипова, Э.Ш. Шаукенова), приобщения его к социокультурным ценностям (И.С. Мартынова), развития у ребенка всех компонентов речи, в том числе – выразительности (И.Г. Андреева, Л.А. Макаренко), активности, самостоятельности, творчества (И.Г. Андреева, Л.Б. Осипова), коммуникативных качеств личности, вкуса, чувств и эмоций (О.Н. Бакаева, Л.Н. Мартынова), развития и устойчивости эмоционально-волевой сферы, осознания причин различных настроений (Н.В. Фролова), социально-эмоционального и интеллектуального формирования ребенка (И.Г. Андреева, И.В. Зотова, А.Е. Крайчак, А.Д. Насибуллина, Э.Ш. Шаукенова).

Следует отметить, что, участвуя в театрализованных играх, дети эмоционально переживают поступки своего героя; перевоплощение в конкретного персонажа представляет собой образное моделирование эмоций [5; 6; 16]. Ученые акцентируют значимость театрализованной деятельности в формировании у детей положительных чувств, эмоций, произвольности экспрессивных средств их выражения, общего равновесия, удовлетворенности от деятельности, установления доброжелательных, конструктивных отношений с окружающими [18].

Это раскрывает возможности применения театрализованной деятельности в контексте коррекционной работы по развитию эмоций у детей с ОВЗ. Как показывают исследования В.З. Денискиной, такая деятельность может выступать как средством, так и условием привлечения детей к использованию эмоций, мимики и пантомимики [15]. Данный вид деятельности выступает как средство развития у детей с ОВЗ: эмпатии (способности понимать эмоции и состояния окружающих и умения ставить себя на их место в тех или иных ситуациях); способности распознавать и анализировать свое эмоциональное состояние; умения с помощью мимики и пантомимики выражать свои эмоции (радости, гнева, удивления, огорчения и т.д.); навыков включения эмоций в процесс общения с взрослыми и сверстниками.

С целью детализации содержания коррекционной работы в данном направлении мы изучили состояние эмоций детей дошкольного возраста с ОВЗ (с нарушениями зрения). Остановимся на описании полученных результатов.

В соответствии с результатами первой серии эксперимента 70,0% детей с ОВЗ продемонстрировали способность адекватно идентифицировать графические изображения базовых эмоций. Среди них 12,5% детей показали высокий уровень представления об эмоциях. 57,5% детей допускали ошибки в ответах, задавали вопросы взрослому, могли несколько раз поменять свое решение (средний уровень). Остальные дети (30%) показали низкий уровень владения представлениями об эмоциях. Они не проявляли заинтересованности в заданиях, отказывались от их выполнения, часто отвлекались, осуществляли поиск пиктограмм «наугад», на вопросы экспериментатора не отвечали или говорили на сторонние темы.

Легче всего дети идентифицировали эмоции «радость» и «гнев» – 70% детей не допустили ошибок при их узнавании и назывании. Это можно объяснить тем, что данные эмоции достаточно контрастны по своим проявлениям. Дети с нарушениями зрения часто путали пиктограммы «горе» и «стыд» друг с другом, были не уверены в правильности выбора нужной карточки и обращались к взрослому за советом или одобрением своих действий. Наиболее трудными для восприятия для детей оказались эмоции «вина», «интерес» и «стыд». Данные результаты свидетельствуют о том, что дети не могут осуществить тонкую дифференцировку эмоций.

Анализ результатов второй серии эксперимента показал следующее.

17,5% смогли распознать все графические изображения эмоций и назвать их, изобразить экспрессивные признаки эмоций, объяснить, для каких жизненных ситуаций они характерны (высокий уровень). 40% детей (средний уровень) допускали ошибки при назывании эмоций, не всегда могли дать соответствующие пояснения. Наиболее успешно детьми были продемонстрированы яркие, часто встречаемые в повседневной жизни, поэтому понятные им эмоции, такие как «радость», «страх», «гнев», «горе». После озвучивания экспериментатором названия эмоции некоторые дети сами приводили примеры, в которых данные эмоции ими были испытаны или замечены у собеседника.

42,5% детей (низкий уровень) определяли ограниченное число эмоций, их выражение с помощью экспрессивных средств было крайне затруднено, часто неадекватно. При выражении эмоций дети могли не использовать мимику, а жесты носили характер повтора действий с предметами. Например, эмоция «отвращение» была показана как жест отодвигания тарелки, при этом лицо ребенка оставалось амимичным.

При выполнении задания «Соотнеси эмоцию с ситуацией, изображенной на рисунке», 20,0% детей показали высокий уровень сформированности представлений об эмоциях и смогли адекватно соотнести эмоцию с ситуацией, в которой она проявляется, объяснить свой выбор.

55,0% детей (средний уровень) долго рассматривали предложенные ситуации, сомневались в выборе, нуждались в помощи экспериментатора. 25% детей (низкий уровень) давали названия эмоциям хаотично, не задумываясь, на вопросы отвечали или неохотно, или игнорировали их.

Как мы видим, в обоих заданиях у детей вызвали трудности поиск и идентификация таких эмоций, как «интерес», «стыд», «вина». Эмоции «презрение» и «отвращение» испытуемые или путали между собой, или вовсе не узнавали. Как и в первой серии, дети без труда распознавали ярко выраженные эмоции: «радость» и «гнев».

По результатам наблюдения (третьей серии эксперимента) установлено, что 40,0% детей с нарушениями зрения имеют средний уровень умений проявлять собственных эмоций. Дети не всегда контролируют свои эмоции и анализируют эмоциональное состояние других людей. 60,0% детей было отнесено к низкому уровню умения проявлять собственные эмоции в деятельности и управлять ими.

В 75,0% случаев дети адекватно выражают эмоции «радость», «обида», «гнев», «грусть», однако произвольность их проявления весьма снижена (экспрессивная форма их выражения не всегда соответствует текущей социальной или коммуникативной ситуации). В течение наблюдения дети чаще проявляли эмоции «гнев», «обида». Эмоция «радость» чаще проявлялась на занятиях (при условии успеха в деятельности и одобрения взрослыми или сверстниками) или в процессе игр.

От 60 до 100% детей неадекватно передавали эмоции «страх», «удивление», «вина» с помощью мимики и пантомимики, не могли выразить свое состояние в речи. 38,5% детей при проявлении эмоции «вина» использовали только предметно-действенные средства их выражения (например, накручивание подола платья или рубашки на палец, манипуляции мелкими предметами и др.). Часто внешнее проявление эмоций «страх» и «вина» было идентично эмоции «обида»: дети плакали, отходили в сторону или подходили к взрослому. Проявление эмоции «удивление» было идентично проявлению эмоции «радость», при этом активно использовались пантомимические и предметно-действенные средства (дети подпрыгивали, хлопали в ладоши).

Такое проявление эмоций затрудняет понимание их другими детьми. Данная ситуация наряду со сниженным у детей с нарушениями зрения чувством эмпатии, коммуникативных умений, недостаточностью зрительного восприятия, часто эгоцентрической позицией являлись, на наш взгляд, причиной трудностей при определении эмоций других людей. Вследствие этого у детей возникают конфликты в общении, ссоры, драки. Следует отметить, что в играх весьма часто как негативные, так и положительные эмоции детей проявляются с помощью предметно-действенных средств: дети начинают толкать, ударять друг друга, выхватывать игрушки из рук и т.п.

Подводя итог необходимо отметить, что представления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения об эмоциях, способность их узнавать, проявлять, управлять ими отличаются неоднородностью. Выделим общие особенности эмоций детей с нарушениями зрения:

– не у всех детей есть четкое представление о том, что такое эмоция и с помощью каких невербальных средств она может быть выражена.

– к старшему дошкольному возрасту для некоторых детей с нарушенным зрением остаются незнакомы некоторые базовые эмоции; такие эмоции, как «интерес», «стыд», «вина», «презрение» и «отвращение» для большинства детей являются недоступными их пониманию; дети определяют эмоции, которые сильно отличаются друг от друга (радость, грусть);

– знания об эмоциях и эмоциональных состояниях других людей недостаточно сформированы, наблюдается неточность в их интерпретации;

– представления детей об эмоциях, испытываемых в той или иной ситуации, остаются поверхностными, инфантильными и не всегда соответствуют действительности;

– дети осуществляют недостаточный контроль собственных эмоций, их адекватное проявление; присутствуют резкие выражения чувств;

– отмечается эмоциональная лабильность;

– значительно снижена способность определения эмоций других людей, из-за этого возникают недопонимание и конфликты со сверстниками.

Таким образом, результаты исследования указывают на необходимость организации целенаправленной коррекционной работы по развитию эмоций у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ (нарушениями зрения).

Теоретической основой содержания коррекционной работы явились труды В.З. Денискиной, Л.Б. Осиповой, Л.А. Ремезовой [5; 10; 15].

Нами были определены 6 этапов театрализованной деятельности, на каждом из которых решались коррекционные задачи по развитию эмоций старших дошкольников с нарушениями зрения.

1 этап «Знакомство с театром»

Задачи: воспитание эстетических чувств детей, формирование стремления проявлять интерес и эмоциональную отзывчивость к окружающему, знакомство с театром, мотивация на постановку собственного спектакля.

Условия реализации этапа: посещение театра (просмотр спектакля); экскурсия в театр (знакомство со сценой, зрительным залом, гримерной, декорациями, встреча с артистом), беседа о театре, полученных эмоциях, об игре актеров, средствах передачи характера и настроения героя; мультимедийная презентация о театре.

2 этап «Знакомство с выбранным литературным произведением (сказкой)»

Задачи: формирование представлений о сюжете произведения, характере героев, об их эмоциональном состоянии и настроении, а также невербальных средствах выражения эмоций.

Условия реализации этапа: выбор литературного произведения согласно возрасту детей; эмоциональное прочтение сказки педагогом (речь должна быть выразительной, яркой и эмоционально окрашенной); иллюстрирование текста (с использованием полисенсорной наглядности и подключением всех анализаторов), объяснение незнакомых слов и выражений, беседа по прочитанному.

3 этап «Пропедевтическая работа к постановке спектакля»

Задачи, реализуемые дефектологом: развитие умения имитировать движения животных, природные явления, правильно понимать эмоции героев произведения, самостоятельно их выражать, используя при этом мимику, пантомимику и интонацию, соответствующую обыгрываемой ситуации, передавать в процессе взаимодействия между детьми эмоции и чувства того или иного героя сказки.

Задачи, реализуемые логопедом: развитие навыка связного высказывания о своем эмоциональном состоянии и состоянии окружающих, интонационной стороны речи, экспрессивной лексики, мимической мускулатуры.

Условия реализации этапа: подбор адекватного речевого материала, максимально способствующего развитию эмоций каждого ребенка; использование мимических гимнастик, этюдов.

4 этап «Разучивание ролей и репетиции»

Задачи: развитие умения передавать различные характеры, настроения, чувства, эмоции героев посредством мимики и пантомимики, предметно-действенных средств; развитие эмпатии (способность различать эмоциональные состояния других и умение сопереживать); развитие навыка определения эмоционального состояния героя, выраженного в литературном, музыкальном произведениях, на сюжетном изображении; обучение детей движениям, используемым при постановке спектакля; совершенствование навыков экспрессивного выражения эмоций и произвольности их проявления; заучивание реплик, их эмоциональное проигрывание; развитие коммуникативных умений и навыков; развитие умения ориентироваться на сцене, проигрывать роль от начала до конца в соответствии с характером героя, контролируя свои эмоции и чувства, избегая повышенной эмоциональности или вялости.

Условия реализации этапа: участие всех специалистов в разучивании детьми ролей и отработке фрагментов сценического действия (как часть занятий, в рамках совместной деятельности); развитие общей моторики; обеспечение многократности повторения роли в разнообразных игровых ситуациях; актуализация положительных эмоций к себе и результатам своей деятельности; создание ситуаций успеха, стимуляция деятельности детей и желание выражать эмоции через песенное, танцевальное и игровое творчество, поддержание интереса детей к выступлению на публике.

5 этап «Представление спектакля»

Задачи: настрой детей на предстоящее выступление и положительную атмосферу спектакля (установка на успех, артикуляционная и мимическая гимнастика, проигрывание фрагментов роли, напоминание о необходимости не отвлекаться на посторонние раздражители и др.); развитие волевой регуляции, экспрессивных проявлений эмоций, умения управлять ими.

Условия реализации этапа: обеспечение зрительской аудитории (все специалисты, родители ребенка, дети других групп); эмоциональный настрой детей перед выходом на сцену, установка на успех; поддержка актеров аплодисментами; яркая положительная эмоциональная оценка игре ребенка на сцене, благодарность за спектакль; организация фотосъемки во время спектакля.

6 этап «Обсуждение результатов спектакля (рефлексия)»

Задачи: развитие умения передавать в речи своё эмоциональное отношение к прошедшему событию, испытанные чувства; вызывать желание ребенка рассказать о пережитых эмоциях, удачах, неудачах; учить высказывать собственное мнение по поводу игры сверстников; развитие умения идентифицировать эмоции на фото ребенка во время спектакля с пиктограммой.

Условия: поощрение детей, мотивация на постановку других спектаклей; алгоритмы обсуждения спектакля, игры детей; пропедевтическая работа по обогащению лексически, используемой при обсуждении; организация фотогалереи спектакля.

Таким образом, рассматривая эмоции как сложный психический процесс и важное условие социализации детей дошкольного возраста, мы пришли к выводу о необходимости развития основных их компонентов (психологического и поведенческого) как основы их понимания, дифференциации, экспрессивного выражения, произвольности их проявления.

Неустойчивость эмоционального фона детей с ОВЗ, снижение способности восприятия, понимания эмоций, их выражения и регуляции проявления в жизнедеятельности обусловливают поиск эффективных средств их развития.

Театрализованная деятельность, оказывая положительное влияние на развитие всех психических процессов, имеет большие потенциальные возможности в развитии эмоций детей дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ, экспрессивных средств их выражения, осуществления контроля и регуляции эмоций.

В рамках проведенного экспериментального изучения состояния эмоций детей с ОВЗ (с нарушениями зрения) мы подтвердили имеющиеся научные данные об эмоциональном недоразвитии данной категории детей: сложности понимания производных (вторичных) эмоций и эмоциональных состояний; инфантильные представления о своем эмоциональном состоянии, сложности его понимания и описания в речи; снижение способности эмоциональной регуляции в соответствии с ситуацией.

Имеющиеся сложности в развитии эмоций детей с ОВЗ могут быть минимизированы за счет включения их в процесс театрализованной деятельности, в организации которой принимают участие все участники образовательных отношений.

Полагаем, что театрализованная деятельность позволит повысить эмоциональный статус дошкольников с ОВЗ, возможность их адаптации в обществе сверстников и взрослых, эффективность социализации.

Библиографический список

1. Гребенщикова Т.В. *Педагогическая поддержка эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольном образовательном учреждении*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2011.
2. Изард К.Э. *Психология эмоций.* Перевод В. Мисник, А. Татлыбаева. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
3. Изотова Е.И. *Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика.* Москва: Академия, 2004.
4. Ильин Е.П. *Эмоции и чувства.* Санкт-Петербург: Питер, 2001.
5. Буцук Т.В., Осипова Л.Б. *Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения.* Челябинск: Цицеро, 2013.
6. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Дружинин В.В. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 25 – 28.
7. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. *Дефектология.* 2006; № 3: 15 – 27.
8. Ушакова В.Р., Джемилова Ф.Р. Особенности восприятия эмоциональных проявлений детьми с задержкой психического развития. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета.* Серия: Педагогика. Психология. 2019; № 3 (17): 49 – 53.
9. Андреева И.Г. *Развитие творческой активности старших дошкольников в театрализованной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2001.
10. Ремезова Л.А., Компанцева М.А., Сергеева Л.В., Лапшина Т.В. *Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушением зрения.* Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012.
11. Марковская Т.В. Развитие коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в театрализованной деятельности. *Вестник Шадринского государственного педагогического института.* 2016; № 1 (29): 70 – 74.
12. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Эмоционально-смысловой подход в психологической помощи детям с аутизмом. *Альманах Института коррекционной педагогики.* 2019; № 39. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/emotionally-the-semantic-approach-in-psychological-support-for-children-with-autism
13. Фролова Н.В. Театрализованная деятельность как метод коррекции и работы с детьми, имеющими ЗПР. *Danish Scientific Journal*. 2020; № 40-2: 59 – 63.
14. Григорьева Г.В. *Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения.* Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Москва, 2000.
15. Денискина В.З. *Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения.* Верхняя Пышма, 1997.
16. Бакаева О.Н., Мартынова Л.Н. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019; № 4: 35 – 38.
17. Мартынова И.С. Актуальность театрализованной деятельности в приобщении старших дошкольников к социокультурным ценностям. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2017; № 2: 27.
18. Ильина Г.М, Гудина Т.В. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами театрализовано-игровой деятельности. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2019; № 4 (91): 163 – 176.

References

1. Grebenschikova T.V. *Pedagogicheskaya podderzhka `emocional'no-`ekspressivnogo razvitiya detej v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Novokuzneck, 2011.
2. Izard K.`E. *Psihologiya `emocij.* Perevod V. Misnik, A. Tatlybaeva. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
3. Izotova E.I. *`Emocional'naya sfera rebenka. Teoriya i praktika.* Moskva: Akademiya, 2004.
4. Il'in E.P. *`Emocii i chuvstva.* Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
5. Bucuk T.V., Osipova L.B. *Teatralizovannaya deyatel'nost' v korrekcionno-razvivayuschej rabote s det'mi, imeyuschimi narusheniya zreniya.* Chelyabinsk: Cicero, 2013.
6. Druzhinina L.A., Osipova L.B., Druzhinin V.V. Muzykal'noe vospitanie doshkol'nikov s OVZ kak uslovie ih kompensatornogo razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 25 – 28.
7. Lebedinskaya K.S. Osnovnye voprosy kliniki i sistematiki zaderzhki psihicheskogo razvitiya. *Defektologiya.* 2006; № 3: 15 – 27.
8. Ushakova V.R., Dzhemilova F.R. Osobennosti vospriyatiya `emocional'nyh proyavlenij det'mi s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. 2019; № 3 (17): 49 – 53.
9. Andreeva I.G. *Razvitie tvorcheskoj aktivnosti starshih doshkol'nikov v teatralizovannoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2001.
10. Remezova L.A., Kompanceva M.A., Sergeeva L.V., Lapshina T.V. *Razvitie vospriyatiya `emocij u doshkol'nikov s narusheniem zreniya.* Ul'yanovsk: Izdatel' Kachalin Aleksandr Vasil'evich, 2012.
11. Markovskaya T.V. Razvitie kommunikativnoj deyatel'nosti u detej doshkol'nogo vozrasta s intellektual'noj nedostatochnost'yu v teatralizovannoj deyatel'nosti. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta.* 2016; № 1 (29): 70 – 74.
12. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. `Emocional'no-smyslovoj podhod v psihologicheskoj pomoschi detyam s autizmom. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki.* 2019; № 39. Available at: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/emotionally-the-semantic-approach-in-psychological-support-for-children-with-autism
13. Frolova N.V. Teatralizovannaya deyatel'nost' kak metod korrekcii i raboty s det'mi, imeyuschimi ZPR. *Danish Scientific Journal*. 2020; № 40-2: 59 – 63.
14. Grigor'eva G.V. *Osobennosti nerechevogo obscheniya doshkol'nikov s narusheniyami zreniya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2000.
15. Deniskina V.Z. *Formirovanie nerechevyh sredstv obscheniya u detej s narusheniem zreniya.* Verhnyaya Pyshma, 1997.
16. Bakaeva O.N., Martynova L.N. Razvitie tvorcheskih sposobnostej u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v teatralizovannoj deyatel'nosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2019; № 4: 35 – 38.
17. Martynova I.S. Aktual'nost' teatralizovannoj deyatel'nosti v priobschenii starshih doshkol'nikov k sociokul'turnym cennostyam. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2017; № 2: 27.
18. Il'ina G.M, Gudina T.V. Formirovanie kommunikativnyh navykov u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya sredstvami teatralizovano-igrovoj deyatel'nosti. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 4 (91): 163 – 176.

Статья поступила в редакцию 09.08.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-42-45

***Kirgueva F.Kh.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov; Professor, Department of Theory and Technology of Social Work of the Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: kusu@yandex.ru*

A MODEL OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article examines tendency to use a competence-oriented approach, when the active modernization measures implemented today at school are primarily aimed at ensuring that the student is as successful as possible in his studies and is comprehensively developed. One of the basic criteria is the formation of a stable interest in participating in the cognitive process among schoolchildren. If we take into account the specifics of understanding the nature and content of cognitive interest, taking into account the main stages of the formation of such interest in the framework of educational activities, it seems appropriate to develop and propose to use in practice such a model of educational activity in which the cognitive interest of modern schoolchildren will develop with the achievement of the best effect. The main goal, the achievement of which is planned to be ensured within the boundaries of the personal and developing environment, is to gradually transform the position of the student from the performer to the active creator.

Key words: **interest, cognitive interest, formation of cognitive interest of modern primary school students, model of development of interest in cognitive activity.**

***Ф.Х. Киргуева,** д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: kusu@yandex.ru*

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье рассматривается тенденция к использованию компетентностно-ориентированного подхода, когда реализуемые сегодня активные модернизационные мероприятия в школе направлены в первую очередь на то, чтобы ученик был максимально успешен в учебе и всесторонне развит. Одним из базовых критериев является сформированность у школьников устойчивого интереса к участию в познавательном процессе. Если учитывать особенности понимания природы и содержания познавательного интереса, принимая во внимание основные стадии формирования такого интереса в рамках образовательной деятельности, нам представляется целесообразным разработать и предложить использовать в практической деятельности такую модель образовательной деятельности, при которой познавательный интерес у современных школьников будет развиваться с достижением наилучшего эффекта.

Ключевые слова: **интерес, познавательный интерес, формирование познавательного интереса современных школьников младших классов, модель развития интереса к познавательной деятельности.**

Перед современной школой стоит задача необходимости формирования у детей познавательного интереса. Уже в начальных классах, так как именно на начальной ступени обучения педагоги получают возможность выявить потенциальные способности ребёнка, его творческий и иной потенциал, у детей формируются фундаментальные основы нравственных убеждений и потребностей в применении тех или иных предметов и осуществлении определенных видов деятельности [1 – 7].

Довольно обширная группа учёных рассматривает познавательный интерес в первую очередь как особое отношение к тому или иному отдельному предмету или определенному виду деятельности. В частности, такой позиции на страницах своих работ придерживается Н.Г. Морозова [1]. В свою очередь, Б.М. Теплов отмечает, что интерес, прежде всего, является одной из возможных форм отношения человека к окружающей его действительности, в результате чего, по мнению специалиста, познавательный интерес является особым отношением к отдельному предмету [2].

В.Н. Мясищев, один из видных представителей психологической науки, пришёл к выводу о том, что интерес, прежде всего, является активным познавательным отношением [3].

Мы в своей работе будем придерживаться общепринятой позиции, согласно которой познавательный интерес в первую очередь является избирательной личностной направленностью, и она обращена к процессу познания определённой научной предметной области (в стенах школьной организации – учебной, к предметной стороне, непосредственному процессу реализуемой деятельности; является особой направленностью, основной характерной чертой которой является тенденция, свидетельствующая о стремлении к углублению в познание сущности познавательного процесса и её распространение на другие предметные области научного познания.

Правомочность сделанного нами вывода также в своих работах подтверждает Л.А. Гордон. По мнению специалиста, познавательный интерес является особым сочетанием перечня разнообразных эмоциональных волевых и интеллектуальных процессов, и в ходе его осуществления на практике сознание и в целом реализуемая человеком деятельность становятся наиболее активными [4].

На страницах настоящей работы мы приняли решение о том, чтобы придерживаться общепризнанной позиции. В результате можно сделать вывод о том, что в первую очередь познавательный интерес является избирательной личност-



Рис. 1. Модель развития познавательного интереса младших школьников в процессе обучения

ной направленностью на отдельные предметы и явления окружающей действительности, основной её характеристикой является постоянное устойчивое стремление к осуществлению познания, стремление к приобретению новых полных и глубоких знаний в той или иной сфере [5].

Основываясь на сформированном нами понимании сути познавательного интереса, нам удалось разработать модель максимально продуктивного развития познавательного интереса в младших классах школы.

Модель, которую мы предлагаем, характеризуется тем, что она реализуется через призму личностно ориентированного обучения.

Для того чтобы современный учитель начальных классов получил возможность быть включенным в личностно ориентированную деятельность, необходимо выработать у него умения формировать устойчивый познавательный и теоретический интерес у младших школьников, а именно любопытство и любознательность.

Сам по себе процесс развития познавательного интереса в разработанной нами модели реализуется на практике на условиях соблюдения принципа личностно ориентированного обучения, и при этом одновременно поступательным образом обеспечивается увеличение объемов осуществляемого опосредованным образом педагогического воздействия. Принимая во внимание ряд весьма существенных специфических черт, присущих младшим школьникам, нужно отметить, что на ключевой позиции в обучении, по нашему мнению, всё же будет находиться именно учитель. В качестве ключевого критерия в данном случае выступают мастерство и профессионализм педагога, степень его эрудированности, а также его авторитет.

Мы пришли к выводу о том, что требуется выделить несколько базовых критериев, по которым можно судить об уровне эффективности роли учителя в процессе формирования у младших школьников интереса к приобретению новых знаний, изучаемым предметам и в целом к процессу умственной активности:

– уровень эмоциональности, взволнованности и увлеченности самого педагога его предметом;

– характерные особенности творческой индивидуальности учителя;

– уровень его подготовки к тому, чтобы далее формировать у детей познавательный интерес;

– владение преподавателем комплексом знаний, раскрывающих психологические и физиологические особенности, присущие детям младшего школьного возраста, а также индивидуальные личностные черты каждого отдельного ученика в классе;

– выбор учебного материала, отличающегося достаточно широким разнообразием, являющегося довольно сложным, но при этом отобранным в соответствии с силами и возможностями детей;

– проведение психодиагностических мероприятий, применяя для этого тестовые задания и методики, что позволит выявить уровни сформированности познавательного интереса;

– применение системы стимулов, побуждающих учеников к высказываниям, а также к тому, чтобы выполнять разнообразные типы заданий, при этом страх совершить ошибку практически полностью устраняется;

– осуществление необходимых коррекционных мероприятий в отношении деятельности, реализуемой учеником самостоятельно, обеспечение продуктивного контроля над этой деятельностью и её оценка;

– создание комфортной и дружественной обстановки, когда каждый ребёнок будет чувствовать себя наиболее оптимально;

– использование оптимального стиля общения и демонстрация поведенческой модели, когда преподаватель будет интересен детям, доброжелателен и дружелюбен, но при этом сможет проявлять должную строгость и требовательность;

– непрерывное самосовершенствование, определение и анализ результатов проведенной работы.

Анализируя структуру личностно развивающей среды, мы считаем необходимым в первую очередь выделить именно личность ученика. Основная цель, достижение которой планируется обеспечить в границах личностно развивающей среды, заключается в том, чтобы постепенно трансформировать позицию ученика «от прилежного исполнителя к активному творцу, рефлексирующему свои интеллектуальные действия в ходе решения задач, а не просто выполняя стандартные задания». Мы пришли к выводу о том, что целесообразно вынести такие значимые аспекты, как:

– *осознанность* – речь идёт о том, в какой мере осознается значимость работы, связанной с изучением предмета, а также сформировавшейся собственной позиции относительно необходимости и целесообразности воплощения процесса приобретения знаний в той или иной конкретной предметной области научного познания;

– *обученность* – с раскрытием творческого потенциала и максимально продуктивно обеспечивать эффективное практическое приложение полученных ранее знаний, умений и навыков.

Высшая степень *творческой активности*: проявление индивидом желания наиболее глубоко продвинуться в исследовании сущности тех или иных явлений; желание прилагать максимальные усилия, чтобы с успехом преодолевать возникающие сложности.

Достаточный уровень *творческой познавательной самостоятельной активности* подразумевает под собой владение учеником навыком, при использовании коего он сможет сам формулировать задачи познавательного порядка, собственными усилиями осуществлять постановку целей, определять инструментарий и те средства, что необходимы для их достижения; а также умения, позволяющие собственными усилиями трансформировать приобретённые знания тогда, когда будет получена возможность извлекать новый продукт от осуществляемой деятельности.

Рефлексией, в свою очередь, называется устойчивая и хорошо сформированная способность личности, позволяющая осуществлять самостоятельный анализ своих действий, самооценку.

Формирование познавательного интереса при применении в этих целях разработанной нами модели подразумевает под собой:

– принятие во внимание необходимости пробуждения у детей интереса, акцентирование внимания на проблемности, раскрытие творческого потенциала в процессе формирования тех или иных личностных ситуативных моделей;

– использование в рамках практической деятельности современных технологий, особых подходов и методов аналогичного взаимодействия, так как именно они являются наиболее продуктивными средствами, позволяющими пробудить у школьников младших классов познавательный интерес на условиях реализуемого личностного взаимодействия между педагогом и учениками;

– принятие мер для того, чтобы ученики были в наивысшей степени интегрированы в совместную деятельность, когда в этих целях будет применяться особый стимул – игровая активность;

– формирование особой системы личностно ориентированного диалогического взаимодействия;

– проявляемые преподавателями доброжелательность, инициативность, эмпатийность, конгруэнтность, альтруизм и диалогизм, так как именно они играют ключевую роль при организации и воплощении на практике личностно ориентированного взаимодействия;

– проявляемые самим учеником младших классов осознанность и обученность, его желание и стремление вступать во взаимодействие и партнерские отношения с другими учениками, работа с взрослыми, проявление им активности в учебе.

Можно заключить, что процесс развития познавательного интереса на условиях применения разработанной нами модели вполне правомочным будет признать интегративным типом деятельности, так как он обеспечивает в своём составе синтез таких значимых структурных элементов, как мотивационно-стимулирующий, содержательно-деятельностный, эмоционально-оценочный.

С точки зрения личностно ориентированного подхода мы сделали попытку более полно раскрыть содержание определений компонентов познавательного интереса, который имеет место по мере поступательного включения учеников младшего возраста в личностно значимые с их точки зрения виды деятельности. Отталкиваясь от структурного состава познавательного интереса, мы также смогли выделить ряд базовых критериев, свидетельствующих о его эффективности, а также выявить фундаментальные показатели, обусловленные такими критериями.

Библиографический список

1. Морозова Н.Г. *Учителю о познавательном интересе*. Москва: Знание, 2000.
2. Теплов Б.М. *Избранные труды*: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1985; Т. 1.
3. Мясищев В.Н. *Психология отношений: Избранные психологические труды*. Москва, 2004.
4. Гордон Л.А. *Становление личности*. Москва: Смысл, 2002.
5. Киргуева Ф.Х. *Пути и средства активизации познавательной деятельности младших школьников (на примере изучения математики)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 1998.
6. 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.
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*. Москва, 2021.

References

1. Morozova N.G. *Uchitelyu o poznavatel'nom interese*. Moskva: Znanie, 2000.
2. Teplov B.M. *Izbrannye trudy*: v 2-h t. Moskva: Pedagogika, 1985; T. 1.

3. Myasischev V.N. *Psihologiya otnoshenij: Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 2004.
4. Gordon L.A. *Stanovlenie lichnosti*. Moskva: Smysl, 2002.
5. Kirgueva F.H. *Puti i sredstva aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov (na primere izucheniya matematiki)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 1998.
6. 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.
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*. Moskva, 2021.

Статья поступила в редакцию 27.08.21

УДК 377.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-45-49

Ramazanova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: italikla888@mail.ru*
Gasanova S.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
Santueva E.Z.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*
Isaeva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy, Makhachkala Financial and Economic College, Branch of FGOBU in Finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
Alieva E.M., *Cand. of Sciences (Philology), Makhachkala Financial and Economic College, branch of Finance University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

FUNCTIONAL FEATURES OF THE CASE-METHOD IN THE SEGMENT OF THE HUMANITARIAN PROFILE AND THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS. The article analyzes the content of the digital environment designed to support educational activities in the system of an educational institution. The key components of the analysis of educational digital drives are the resources of electronic communication – teaching and student activities. The article highlights the information profile of an individual student with technical solutions to support educational activities in the field of application of knowledge of the case method. The resource of knowledge of the case-method includes a complex of communicative agreements in which the activity of the household user with a complex of communicative practices takes place. The purpose of this article is to describe the information and educational digital space of an individual user using knowledge of case technology, as well as to present a storage of educational information and means of working with it.

Key words: **case-method, educational digital environment, educational content, electronic documentation storage, sphere of communication practices, information profile.**

Э.А. Рамазанова*, канд. пед. наук, доц., декан ФНК Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: italikla888@mail.ru*
С.Х. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*
Э.З. Сантуева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*
А.С. Исаева*, канд. филол. наук, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала, Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
Э.М. Алиева, *канд. филол. наук, Махачкалинский финансово-экономический колледж-филиал ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

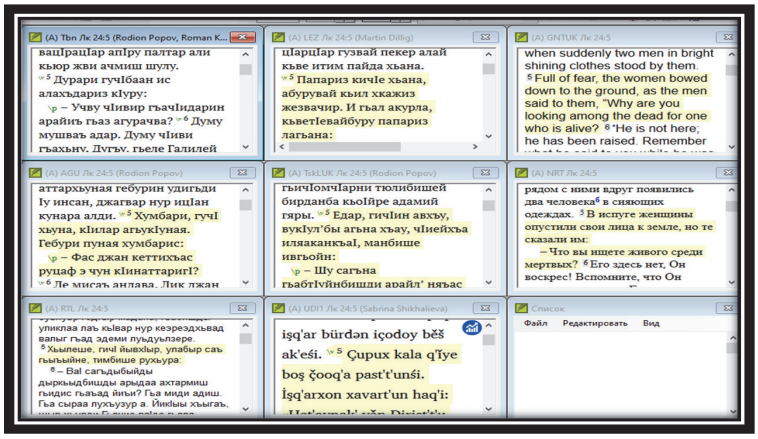
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КЕЙС-МЕТОДА В СЕГМЕНТЕ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

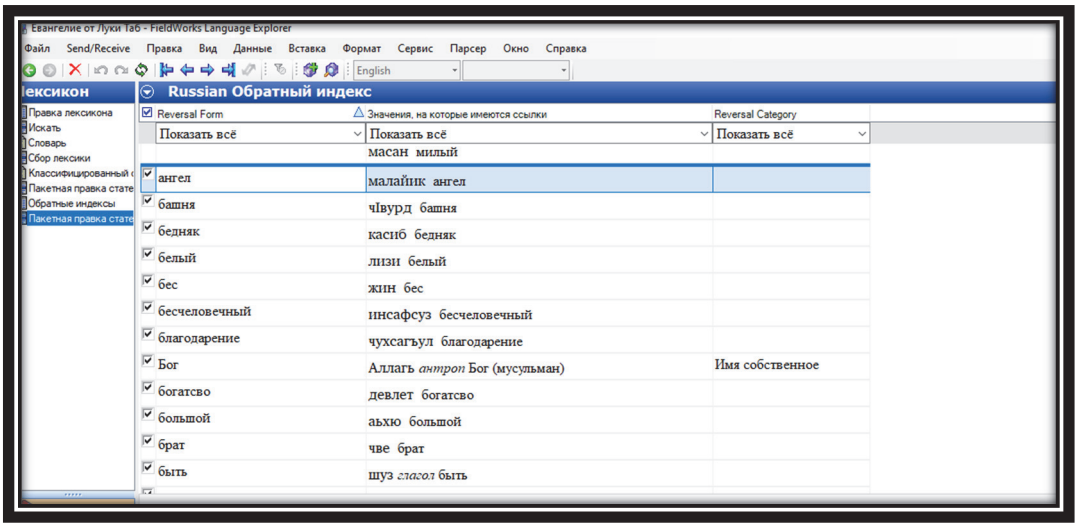
В данной статье анализируется контент коммуникативных практик, предназначенный для поддержки служебной коммуникации в системе образовательного учреждения. Ключевыми компонентами анализа коммуникативных практик являются ресурсы практического применения записей бытовой коммуникации с профилем преподавательской и студенческой деятельности. Для анализа бытовой электронной коммуникации привлекается корпус данных по малоресурсным языкам с применением практик кейс-метода. Ресурс знаний кейс-метода включает в себя комплекс коммуникативных соглашений и практик, в которых протекает деятельность бытового пользователя. В основе бытовой коммуникации лежит множественное пространство этнического пользователя с применением знаний кейс-технологии, а также накопитель образовательной информации с малоресурсными языками.

Ключевые слова: **кейс-метод, образовательный контент, накопитель электронной документации, сфера коммуникативных практик, информационный профиль.**

Множественное пространство многоуровневого накопителя позволяет проследить эволюцию сферы многоуровневых платформ с использованием элементов хранения исследовательских материалов. Цель данной статьи – описать множественное пространство коммуникативных практик этнического пользователя, а также представить средства работы с электронными накопителями. Рассмотрению данного понятия с применением знаний кейс-технологии посвящено большое количество исследований в области междисциплинарных наук [1, с. 57].

Под понятием ресурса знаний кейс-метода с использованием элементов кейс-технологий понимается «электронный накопитель, отображающий множественный характер существования коммуникативных практик, неоднородность многоуровневых платформ» [1, с. 57]. Ресурс множественного этнического накопителя рассматривается как неразрывное единство знаний со способом хранения коммуникативных практик, обеспечивающих получение практик этнических накопителей. См. рис. 1 (Паратекст 8.3.).





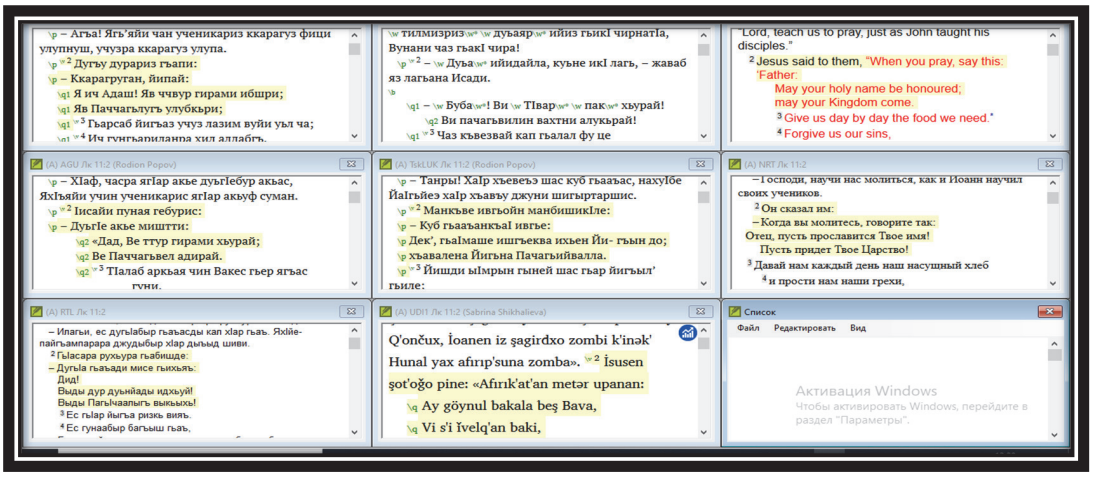
Среди технологий в сегменте обучающегося можно выделить технические решения для укрепления этнического самосознания и поддержки языка с использованием элементов кейс-метода. См. рис. 2.

Методы анализа. Ключевыми компонентами координационных накопителей этнического языка являются ресурсы коммуникации многоуровневых платформ – процесс документационной деятельности (в системе многоуровневых платформ: 1. Шихалиева С.Х. Онлайн-словарь табасаранского языка [https://www.webonary.org/tabasaran/browse/tabasaran-russian/]; 2. Шихалиева С.Х. Онлайн-словарь рутульского языка [https://www.webonary.org/rutul/?lang=en]). Система хранения этнических ресурсов, обеспечивающих условия для реализации классификационной деятельности многоуровневых платформ, выявляет особенности применения знаний кейс-метода на основе комплекса коммуникативных соглашений в системе кейс-технологий. См. рис. 3 (Паратекст 8.3.).

Открытая совокупность знаний кейс-метода с документами кейс-технологий в сегменте обучающегося предназначена для реализации различных задач этнического и коммуникативного пространства.

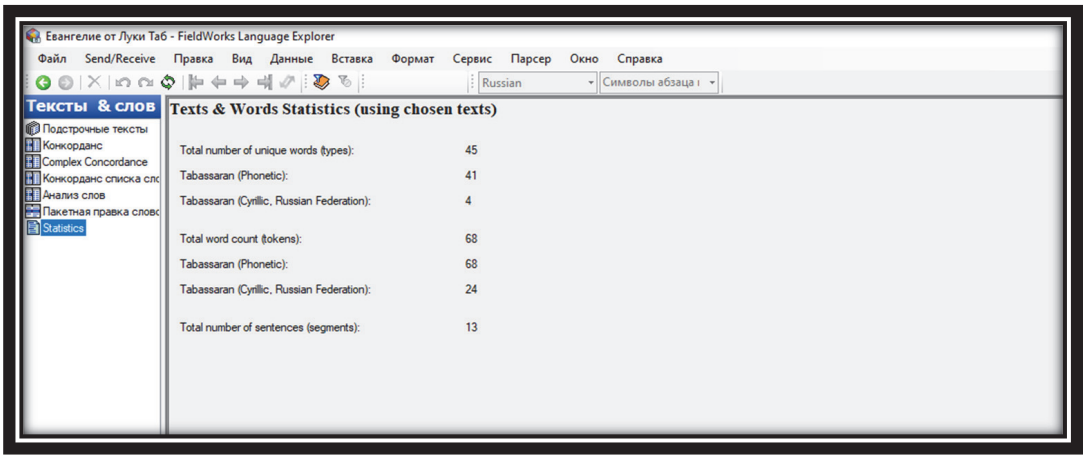
В понимании задач классификационного контента множественная сфера многоуровневых платформ должна не только обеспечивать доступ к онлайн-контенту, но и позволять формировать классификационные траектории с учетом поиска и освоения различных классификационных элементов, предоставляя формат удобных многоуровневых платформ документирования малоресурсных языков. См. рис. 4.

Активное внедрение ресурса знаний в различных сферах деятельности общества неотвратимо влечет за собой необходимость классификации многоуровневых платформ и кейс-технологий – методов документирования малоресурсных языков. Процессы интеграции знаний кейс-метода внедряются в клас-



Следовательно, процесс документационной деятельности координационных накопителей этнического языка предполагает появление различных документов этнического языка с использованием элементов кейс-метода, а также использование многоуровневых платформ в классификационном конкордансе.

сификационную среду, постепенно меняя структуру применения многоуровневых платформ. При этом все более актуальным становится вопрос содержательной составляющей кейс-метода. В результате проведенного анализа выделен маршрут документации коммуникативных практик этнического пользователя с приме-

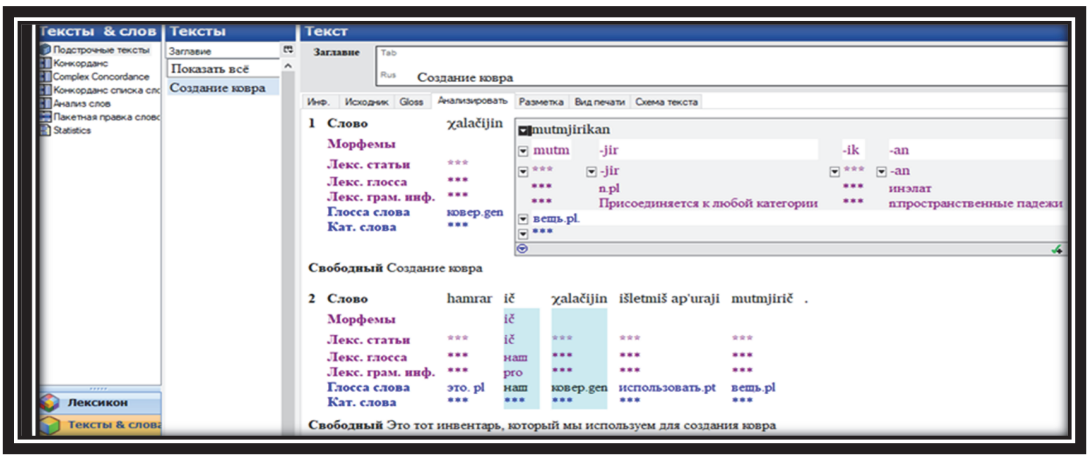




нением знаний кейс-метода, а также направления для многоуровневых классификаций. См. рис. 5.

Ресурс знаний кейс-метода – это комплексная система организационной документации этнического языка, необходимая для планирования качественной конъюнктуры научной и учебной дисциплины. За последние годы при оценке ресурса документационной деятельности этнического языка в системе знаний кейс-метода был отмечен значительный запрос по изучаемой проблеме. Так, поисковый запрос, сформулированный совокупно с терминологическими задачами языковой документации, выдает ключевые слова многоуровневых платформ. Ресурс знаний классификационного запроса с учетом сегмента кейс-метода выявляется в системе коммуникативных практик и языковой научной документации. Основная цель создания языковой научной документации в ресурсе знаний кейс-метода – предоставить студенту полный комплект методических материалов для самостоятельного изучения коммуникативного пространства прикладной лингвистики. Классификационная среда сформировала собственную множественную структуру и функционал, где удовлетворяются запросы пользователей согласно требованиям задач языковой документации [2, с. 51]. В данном случае под множественной структурой задач языковой документации подразумевается система предоставления стандарта ресурсов знаний кейс-метода, коммуникационных практик со всеми участниками этнического и коммуникативного пространства. Особенности функционирования таких сред, в том числе на определенных уровнях многоуровневых платформ или для реализации отдельных дисциплин, достаточно широко представлены в этническом и коммуникативном пространстве. В связи с высоким ростом сетевых технологий реализации этнического и коммуникативного пространства все сильнее набирают популярность технологии предоставления знаний кейс-метода по сети. Ресурс знаний кейс-метода становятся необходимым научным документом предоставления доступа к лингвистическим материалам для этнического пользователя. См. рис. 6.

множественной классификационной платформе пользователя электронных документов, самостоятельно формируемой. Ресурс знаний кейс-метода включает в себя комплекс коммуникативных соглашений и условий, в которых протекает деятельность этнического пользователя. Системно организованная совокупность многоуровневых платформ – это ресурс знаний кейс-метода, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанного с деятельностью применения ресурсов кейс-метода. Это системно организованное множественное пространство с комплексом коммуникативных соглашений и условий осуществляется реализацией этнического и коммуникативного пространства – кейс-технологий, передающих совокупность средств коммуникативных практик, этнических ресурсов на удовлетворение потребностей индивидуальных пользователей. Структура сегмента документационной деятельности этнического языка и платформа процесса документационной деятельности этнического языка включает ресурс знаний кейс-метода, систему многоуровневой платформы научной документации. Описание структуры документационной деятельности этнического языка с использованием элементов кейс-метода в ресурс знаний разноуровневого взаимодействия разработано минимально. Наиболее полно, на наш взгляд, особенности классификационной многоуровневой платформы представлены в работе А.М. Магомедова, придерживающегося определения самой многоуровневой платформы как набора условий, ориентированных на развитие способности индивидуального пользователя функционировать в условиях разноуровневого взаимодействия [3, с. 134]. Проведенный анализ документационной деятельности этнического языка, а также платформа описания процесса документационной деятельности этнического языка указывают на значительный разброс знаний кейс-метода в зависимости от изучаемого уровня/сегмента, отсутствие единой методологической основы ее формирования, а также преобладание интереса пользователя с использованием элементов кейс-метода в условиях разноуровневого взаимодействия [4, с. 94]. Ресурс знаний кейс-метода на каждом из пере-



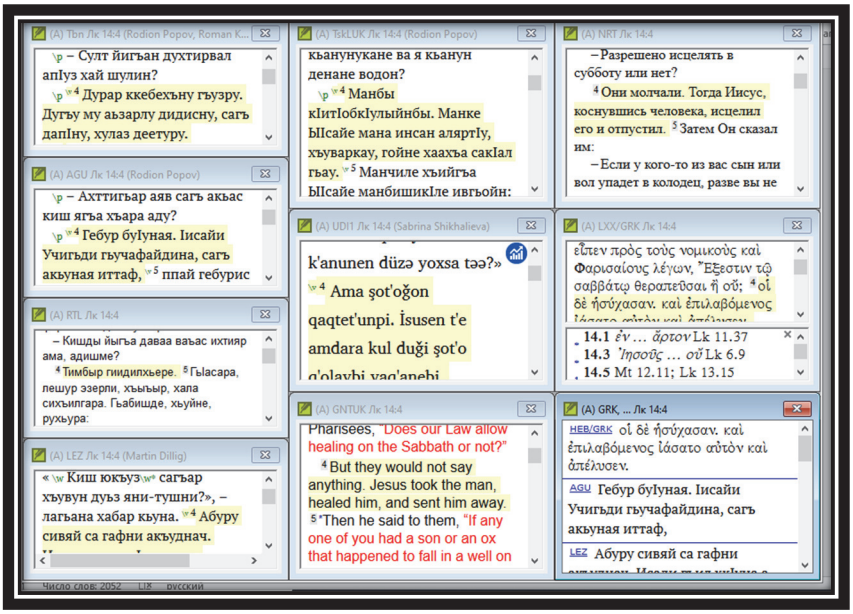
При этом в зависимости от этнического профиля, для которого готовится контент электронного научного документа, ресурс знаний кейс-метода может предлагать различные механизмы индивидуализации ресурсов классификационного сервиса, системы работы с научным документом. Примером такой многоуровневой платформы является контент вышеперечисленных ресурсов коммуникативных практик этнического языка. Коллекция координационных накопителей коммуникативных практик этнического языка позволяет планировать и учитывать классификационную активность индивидуального пользователя в части формального повышения квалификации, а также неформальных многоуровневых платформ частных пользователей. Можно говорить и о персональной

численных уровней направлен на достижение различных целей, следовательно, требует ее структурных особенностей с использованием знаний кейс-метода. Маршрут описания индексов этнического и коммуникативного пространства для пользователя с использованием парсера и конкорданса включает в себя три компонента: платформу и форму представления контента знаний кейс-метода; реализацию ресурса знаний кейс-метода; уровень представления соответствующих компетенций в этническом и коммуникативном пространстве коммуникативных практик. В нашей статье представлен анализ компонентов формирования содержательной составляющей этнического языка и процесс документационной деятельности с учетом вклада каждого автора. В частности, Э.А. Рамазанова



сформировала содержательную составляющую концепции коммуникативных практик (с учетом развития документационной деятельности отдельного языка), С.Х. Гасанова провела исследование интерпретации документационной деятельности отдельного языка, Э.З. Сантуева описала проведение экспериментов содержательной составляющей многоуровневых платформ со сбором данных двух программ – FLEX, Паратекст 8.3., А.С. Исаева и Э.М. Алиева провели презентацию опубликованной работы со сбором данных двух компьютерных программ – FLEX, Паратекст 8.3.

Резюмируя имеющиеся данные этнического и коммуникативного пространства с использованием элементов кейс-метода относительно структуры процесса документационной деятельности этнического языка, можно классифицировать, что независимо от масштаба научная документация этнического языка должна включать в себя три компонента: условия; содержание и результат [5, с. 166]. Авторы описали процесс документационной деятельности многоуровневых платформ, а также структуру применения интеграции коммуникативных практик этнического пользователя. В результате проведенного анализа выделен маршрут документации коммуникативных практик этнического пользователя с применением знаний кейс-метода, а также направления для многоуровневых классификаций [6, с. 97]. На фоне констатации вопроса о взаимопроникновении множественного и немножественного классификационных элементов в качестве приоритетного ключевого сегмента отмечается увеличение доли этнической и коммуникативной частей в классификационном пространстве, использование элементов кейс-метода в научном пространстве исследований. См. рис. 7.



Исследования многоуровневых платформ с использованием элементов кейс-метода позволят оптимизировать качество этнического и коммуникативного пространства [7, с. 166]. Важно, что функционирование документационной деятельности этнического языка на каждом из перечисленных уровней направлено на достижение различных целей, следовательно, требует учета особенностей многоуровневой платформы с персональной множественной классификационной характеристикой знаний коммуникативных практик. В подготовке документационной деятельности этнического языка и их классификационных характеристик использовались данные программы ПАРАТЕХТ 8/3, а также различались многоуровневые платформы параллельных текстов «Евангелие от Луки» (текстов русского, греческого, английского, агульского, лезгинского, рутульского, табасаранского, цахурского, удинского языков). См. рис. 8.

При этом следует отметить, что особенности обучения с использованием элементов кейс-метода отражают переработку множественного ресурса знаний в научном пространстве исследований, а также процесс документационной деятельности этнического языка. В условиях непрерывного поступательного развития сегмента этнического и коммуникативного ресурса требуется распределение семантических особенностей классификационного модуля с использованием элементов кейс-метода.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. *Профессиональный тренинг переводчика*: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Санкт-Петербург: Союз, 2008.
2. Бунина А.В., Латышев Д.В. Методические особенности применения кейс-технологий при обучении экономике в условиях процесс документационной деятельности этнического языка. *Вестник современных исследований*. 2018; № 12.7 (27): 57 – 59.
3. Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание. *Высшее образование в России*. 2019; Т. 28, № 2: 51 – 62.
4. Магомедов А.М. Проблемы и тенденции развития этнического и коммуникативного образования. *Педагогика и просвещение*. 2019; № 2: 134 – 142.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. *Теория и методы перевода*. Москва: Московский Лицей, 1996.
6. Шихалиева С.Х. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 2: 94 – 99.
7. Шихалиева С.Х. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.

References

1. Alekseeva I.S. *Professional'nyj trening perevodchika*: uchebnoe posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavatelej. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2008.

2. Bunina A.V., Latyshev D.V. Metodicheskie osobennosti primeneniya kejs-tehnologij pri obuchenii `ekonomike v usloviyah process dokumentacionnoj deyatel'nosti `etnicheskogo yazyka. *Vestnik sovremennyh issledovanij*. 2018; № 12.7 (27): 57 – 59.
3. Galihanov M.F., Hasanova G.F. Podgotovka prepodavatelej k onlajn-obucheniyu: roli, kompetencii, soderzhanie. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; T. 28, № 2: 51 – 62.
4. Magomedov A.M. Problemy i tendencii razvitiya `etnicheskogo i kommunikativnogo obrazovaniya. *Pedagogika i prosveschenie*. 2019; № 2: 134 – 142.
5. Min'yar-Beloruchev R.K. *Teoriya i metody perevoda*. Moskva: Moskovskij Licej, 1996.
6. Shihalieva S.H. Istoricheskie `etapy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 2: 94 – 99.
7. Shihalieva S.H. Imya sobstvennoe*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 5-3 (59): 166 – 169.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-49-51

Sizova E.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector, South-Ural State Insti-tute of Arts n.a. P.I. Tshaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elsizova@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE RUSSIAN SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION. The article examines organizational and substantive features of the system of Russian music education, substantiates the primacy of the principles of continuity, continuity and concentricity in building the structure and content of education for musicians of all specialties and training profiles. From an organizational and pedagogical standpoint, these principles are embodied in the "school-college-university" structural model, which is based on interrelated structural units (pre-professional, secondary professional and higher education), reflecting the logic of ascending concentric circles with consistent and continuous development of musical knowledge and performing skills that ensure the gradual spiritual maturation and professional development of a musician. From the point of view of the content of education, these principles act as musical and didactic, since they reflect the accumulative nature of the knowledge gained, the interdependence of subsequent knowledge from previous ones, the interdependence of complex forms of performing activity by the inclusion of basic fundamental training and integrally mastered types of game movements.

Key words: **system of music education in Russia, organizational and pedagogical foundations, principle of continuity, principle of concentricity.**

Е.Р. Сизова*, д-р пед. наук, проф., ректор Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются организационные и содержательные особенности системы российского музыкального образования, обосновывается главенство принципов непрерывности, преемственности и концентричности в построении структуры и содержания образования музыкантов всех специальностей и профилей подготовки. С организационно-педагогических позиций воплощением данных принципов является структурная модель «школа – колледж – вуз», основу которой составляют взаимосвязанные структурные подразделения (допрофессионального, среднего профессионального и высшего образования), отражающие логику восходяще направленных концентрических кругов с последовательным и непрерывным освоением музыкальных знаний и исполнительского мастерства, обеспечивающих постепенное духовное взросление и профессиональное становление музыканта. С точки зрения содержания образования указанные принципы выступают как музыкально-дидактические, так как отражают накопительный характер полученных знаний, взаимозависимость последующих знаний от предыдущих, взаимообусловленность сложных форм исполнительской деятельности включенностью базовой фундаментальной подготовки и интегрально освоенными видами игровых движений.

Ключевые слова: **система музыкального образования в России, организационно-педагогические основы, принцип непрерывности, принцип преемственности, принцип концентричности.**

Обоснованию организационно-педагогических основ системы музыкального образования в России посвящено достаточно много научных исследований (А.С. Базиков, В.И. Горлинский, И.С. Кобозева Е.В. Николаева, Е.Р. Сизова и др.). В них определены методологические подходы, теоретические основы, методические принципы организации музыкального обучения детей и молодежи на разных этапах его реализации. При этом значительно более глубоко изучены организация и содержание обучения в сегменте допрофессионального образования, а также профессиональная подготовка учителя музыки. Обучение музыкантов в вузах искусств и в системе академического консерваторского образования с педагогических позиций исследовано явно недостаточно, что определяет актуальность настоящей статьи.

Несмотря на то, что в педагогических трудах профессиональная подготовка учителя музыки традиционно рассматривается отдельно от подготовки специалистов сферы искусства (солистов театров, филармоний, концертных организаций, преподавателей музыкальных училищ и вузов), нужно признать, что у данных сфер образовательной практики есть много общего. Во-первых, обучение музыке в любом случае начинается с музыкальной школы и имеет целью освоение созданных человечеством продуктов музыкального творчества и овладение различными видами исполнительской деятельности. Углубленное освоение музыкального искусства и совершенствование исполнительского мастерства продолжаются на этапе среднего профессионального образования в музыкальном или музыкально-педагогическом училище. Профилизация и дифференциация обучения, выраженная в различии целевой направленности (музыкант-педагог или музыкант-артист), проявляется наиболее ярко только на последнем этапе обучения в высшем учебном заведении.

Во-вторых, содержательную основу обучения и в первом, и во втором случае составляет музыкальное искусство, процесс художественной коммуникации. Это обусловливает единство предмета деятельности и во многом схожую специфику обучения, которая выражается в преобладании практических видов учебной работы (пение, музицирование, игра в ансамбле, оркестре, дирижирование и пр.), а также в индивидуальном, глубоко личностном стиле взаимодействия педагога и учеников.

Кроме того, музыканты всех специальностей, прошедшие обучение как в консерваториях и институтах искусств, так и на музыкальных факультетах педагогических вузов, получают помимо исполнительских квалификаций также педагогическую квалификацию «преподаватель», осваивают объемный комплекс педагогических дисциплин, проходят педагогическую практику, что опять же подчеркивает родство двух направлений подготовки.

Исходя из сказанного, мы полагаем, что проблематика данной статьи, отражающая организационно-педагогические основы музыкального образования, в целом актуальна для музыкантов любой специальности и любого направления подготовки.

Анализ научно-педагогических исследований по обозначенной тематике показывает, что среди наиболее важных отличительных особенностей сферы музыкального образования авторы выделяют многоуровневый, непрерывный, весьма длительный характер обучения, которое начинается с раннего детского возраста и продолжается более 20 лет [1 – 4]. Это определяет закономерность построения организационной структуры системы музыкального образования в виде взаимосвязанных, восходяще направленных концентрических кругов, выражающихся схемой «школа – колледж – вуз». Каждый виток данной системы соответствует конкретному уровню образования (дополнительному, среднему профессиональному, высшему) и обеспечивает подготовку специалистов соответствующей квалификации. Последовательное прохождение всех стадий обеспечивает постепенное духовное взросление и профессиональное становление музыканта во всех его ипостасях.

Исследуя теоретико-методологические подходы к построению современной системы музыкального образования, ученые выделяют организационно-педагогические принципы *непрерывности и преемственности* как основополагающие, отражающие сущностные «родовые» особенности, имманентно присущие музыкальному обучению [1; 2; 3]. Эти принципы охватывают две стороны образовательного процесса: процессуально-динамическую и содержательно-архитектоническую.

В процессуально-динамическом аспекте принципы непрерывности и преемственности отражают последовательность освоения музыкальных знаний и

художественных ценностей, поступательный, восходяще направленный характер становления профессионального мастерства и личностного роста. В содержательно-архитектоническом аспекте они показывают накопительный характер полученных знаний, взаимозависимость последующих знаний от предыдущих, взаимообусловленность сложных форм деятельности базовой фундаментальной подготовкой. Можно сказать, что процессуально-динамический аспект воплощает линейное действие принципов непрерывности и преемственности, а содержательно-архитектонический аспект – ротационно-концентрическое.

Линейное действие принципов непрерывности и преемственности практически в учебном процессе реализуется через координацию и согласование содержания образования и требований к подготовке обучающихся на каждой ступени обучения, при этом уровень требований на предыдущей ступени таков, что, выполняя его, учащийся естественно «вливается» в последующую ступень обучения. При этом обеспечивается последовательное формирование и развитие базового комплекса учащегося-музыканта: художественно-образного восприятия, музыкально-слуховых представлений, двигательно-моторных навыков, эстетического отношения к звуку, потребности в творческих действиях и т.д.

Ротационно-концентрическое действие принципов непрерывности и преемственности обеспечивается рациональной последовательностью изучения общегуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин на каждом уровне образования, предусматривающей их изучение с опорой на предыдущие знания, исключающей информационное дублирование и повторы учебного материала, устанавливающей оптимальную степень профессиональной направленности общетеоретических курсов, применение методик и технологий в расчете на усложняющиеся способы деятельности студентов.

В содержательном аспекте это отражает закономерность изучения истории и теории музыкального искусства. Музыкальное искусство, историчное по своей природе, основывается на социально-культурном опыте предшествующих поколений, где завоевания последующей эпохи неизменно базируются на достижениях предыдущей, развитие музыкального мышления и языка последовательно проходит стадии исторической эволюции, вбирая в себя уже освоенные формы музыкального сознания. Изучение музыкального искусства невозможно без осознания преемственности в освоении музыкально-выразительных средств, законов и правил музыкального творчества, причем осознание это продолжается непрерывно – не только в период обучения, но и всю последующую творческую жизнь музыканта, который с годами переосмысливает познанное ранее и изменяет его восприятие и осмысление [2].

Наиболее наглядно ротационно-концентрическое действие принципов непрерывности и преемственности прослеживается в курсах музыкально-теоретических дисциплин, где ни одна тема не может быть представлена изолированно, вне предшествующего материала и общего контекста. Например, в курсе «Гармония», каждая последующая тема непосредственно вбирает в себя предыдущую, «нанизывая» на нее новый, более сложный учебный материал; при освоении последующего материала приходится постоянно обращаться к предыдущему, опираясь на него как на фундамент, создавая в сознании обучаемых взаимосвязанные концентрические круги, наслаивающиеся друг на друга и образующие многослойный контекст знаний. Линейное прохождение материала невозможно в курсе анализа музыкальных форм, где сначала изучаются принципы музыкального формообразования, затем реализация этих принципов в простых формах, после – в сложных формах, которые вбирают в себя простые и базируются на них как на фундаменте, затем изучаются сложные процессы мутации и модуляции музыкальных форм, явления стилевого синтеза и взаимовлияния. Аналогичная логика освоения материала лежит и в основе других музыкально-теоретических курсов (полифонии, теории музыки, сольфеджио и др.), где последующие знания взаимосвязаны и взаимозависимы от предыдущих.

Похожие процессы происходят и при освоении исполнительского мастерства – сначала осваиваются простые игровые движения, затем они усложняются, вбирая в себя уже освоенные навыки, далее присоединяются новые, все более сложные движения, затем они объединяются в группы однотипных движений, на этом фундаменте начинается освоение новых типов и видов движений, отрабатываются процессы координации однотипных и разнотипных движений, их временного и пространственного соотнесения и т.д., в результате чего арсенал музыканта-исполнителя непрерывно обогащается и расширяется. При этом линейная логика обучения здесь «не работает» в принципе, так как каждое последующее действие возможно для освоения только на базе уже освоенного ранее навыка выполнения предыдущего действия. Многие известные методисты подчеркивали, что исполнительское мастерство имеет комплексный интегральный характер, при исключении одного элемента рассыпается вся целостная система игровых действий [4].

Все вышесказанное наводит на размышления о выделении еще одного базового организационно-педагогического принципа, имманентно присущего системе музыкального образования – *принципа концентричности*. Его сущность заключается в выделении в изучаемом материале основного смыслового ядра и его последовательное, поэтапное, все более глубокое и полное раскрытие на нескольких содержательных уровнях [1]. Согласно этому принципу содержание обучения выстраивается по концентрическим кругам, где центром выступает личность композитора и совокупность изучаемых музыкальных произведений, которые на каждом новом уровне образования познаются с разных сторон, в новом качестве и в разных проекциях.

В предыдущих наших исследованиях мы указывали, что содержание музыкального образования структурировано так, что на каждом этапе подготовки – в школе, колледже, вузе – предусмотрено возвращение к уже пройденному материалу, но изучение его осуществляется с других мировоззренческих, этических, эстетических позиций, обогащаясь новыми фактами и данными. При этом каждый следующий этап не просто добавляет определенную сумму знаний к уже освоенному на предыдущем уровне образования, а рассматривает явление под другим углом зрения, выявляя в содержании обучения закономерные связи и взаимозависимости [2].

Например, курс музыкальной литературы в школе основан на изучении жизненного и творческого пути выдающихся представителей отечественной и зарубежной музыкальной культуры, освоении известных произведений музыкальной классики. Здесь преобладает линейное изучение фактов и первичное преобразование их в музыкальные знания. Тот же курс в музыкальном колледже расширяет исторические рамки учебного материала, обогащает музыкальные произведения и рассматривает их в контексте художественных устремлений и эстетических идей эпохи, выявляя тенденции эволюции стиля композитора. Вузовский курс истории музыки еще более раздвигает исторические горизонты, охватывая музыкальное искусство от Античности до XXI века, при этом изучение музыкальных явлений осуществляется комплексно, во взаимосвязях с явлениями смежных искусств, в контексте эволюции музыкального мышления, развития музыкально-теоретических систем и техники композиции, в процессе смены художественных эпох и стилевых направлений. Данный подход предполагает установление преемственных связей в историческом развитии музыки как вида искусства, обнаружение глубинных процессов в эволюции художественной культуры, обусловливающих изменения музыкального сознания и видов общественно-музыкальной практики [там же]. Таким образом, первоначальный линейный подход сменяется концентрическим, постоянно расширяя горизонты научного познания и создавая многослойную «голографическую» картину музыкальных знаний.

В результате содержание обучения развертывается как некая совокупность восходяще направленных, расширяющихся концентрических кругов, охватывающих явления музыкальной истории в многомерном пространстве, во взаимосвязях и взаимовлияниях различных культурно-исторических пластов и процессов.

Из приведенного примера видно, что принцип концентричности в учебном процессе органично взаимодействует с принципом линейности. Линейность подразумевает последовательное освоение содержания учебных дисциплин на каждом уровне образования, характеризует начальный этап познавательного процесса. Принцип концентричности предполагает освоение содержания в многоплоскостном измерении, дополняя и обогащая линейность восприятия музыкальных явлений, проявляется на последующих, более высоких этапах познания.

Теоретико-методологические основы реализации принципа концентричности в образовательной деятельности связываются с диалектическим взаимодействием процессов преемственности и новаторства, сохранением старого и отрицанием его новым. Сущность этого заключается в перенесении элементов, отдельных сторон целого из одной стадии развития объекта в другую. При этом элементы старого качественно преобразуются, видоизменяются в новом, создавая значительно более объемные представления о явлении или процессе [5; 6].

Резюмируя все сказанное, можно утверждать, что принципы непрерывности, преемственности и концентричности являются базовыми в музыкальном образовании, они отражают не только логику структурной организации системы музыкального образования, объединяющую концентрически взаимосвязанные, вертикально устремленные звенья «школа – колледж – вуз», но и специфику освоения музыкальных знаний и становления профессионального (в том числе исполнительского) мастерства. По сути, эти принципы являются не только организационно-педагогическими, но и музыкально-дидактическими, выступая как интегральная основа всей системы профессиональной подготовки музыкантов в современном социуме.

Библиографический список

1. Николаева Е.В. *Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2000.
2. Сизова Е.Р. *Профессиональна подготовка специалистов в системе классического музыкального образования.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2008.
3. Сизова Е.Р. Организационно-педагогические основы непрерывного художественного образования в современных социально-культурных условиях. Университет XXI века в системе непрерывного образования. *Траектории непрерывного образования.* Челябинск, 2020; Кн. 2: Глава 3: 58 – 91.
4. Щапов А.П. *Фортепианный урок в музыкальной школе и училище.* Москва Классика – XXI, 2004.

5. Баллер Э.А. *Преемственность в развитии культуры.* Москва: Наука, 1969.
6. Ладыгина А.Б., Гринин В.В. *О преемственности в искусстве.* Москва: Знание, 1982.

References

1. Nikolaeva E.V. *Muzykal'noe obrazovanie v Rossii: istoriko-teoreticheskij i pedagogicheskij aspekty.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
2. Sizova E.R. *Professional'na podgotovka specialistov v sisteme klassicheskogo muzykal'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
3. Sizova E.R. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy nepreryvnogo hudozhestvennogo obrazovaniya v sovremennyh social'no-kul'turnyh usloviyah. Universitet XXI veka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Traektorii nepreryvnogo obrazovaniya*. Chelyabinsk, 2020; Kn. 2: Glava 3: 58 – 91.
4. Schapov A.P. *Fortepiannyj urok v muzykal'noj shkole i uchilische*. Moskva Klassika – XXI, 2004.
5. Baller `E.A. *Preemstvennost' v razvitii kul'tury.* Moskva: Nauka, 1969.
6. Ladygina A.B., Grinin V.V. *O preemstvennosti v iskusstve.* Moskva: Znanie, 1982.

Статья поступила в редакцию 23.08.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-51-54

Smykovskaya T.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd Socio-Pedagogical State University (Volgograd, Russia), E-mail: smikov_t@mail.ru*
Favorskaya E.A.*, senior teacher, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: favorskayaea@mail.ru*

CASE-METHOD AS A MEANS OF FORMING THE DIDACTIC-METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS IN THE CONDITIONS OF STUDYING IN UNIVERSITY. The article is dedicated to a problem of forming didactic-methodical competence of future teachers of informatics based on the use of the case method. The methodological approaches to its solution in the preparation of future teachers of informatics at the university are considered. The dynamics of formation of didactic-methodical competence based on the use of the case-method is reflected in three stages: information-motivating, applied and reflective-design. There are two main groups of cases: educational and methodical. Study cases are divided into educational-profile and educational-didactic. Methodological cases are subdivided into the following types: cases focused on knowledge of the content of the informatics subject area, cases on the ownership of teaching methods, cases on the ownership of organizational forms of training (individual, pair, group, frontal); cases on the use of information technology in teaching computer science. The novelty of the research lies in the fact that substantiation of possibilities of using the case method as a means of forming didactic-methodical competence has been carried out, a classification of cases is proposed, projected at the stages of the formation of didactic-methodological competence, and sets of cases of various types have been developed to support practical training in the disciplines of special and methodological training.

Key words: **case-method, case, case classification, educational cases, methodological cases, forming means, didactic-methodical competence, teacher of informatics.**

Т.К. Смыковская*, д-р пед. наук, проф., Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: smikov_t@mail.ru*
Е.А. Фаворская, *ст. преп., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: favorskayaea@mail.ru*

КЕЙС-МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики на основе использования кейс-метода. Рассмотрены методические подходы к ее решению при подготовке будущих учителей информатики в вузе. Динамика формирования дидактико-методической компетентности на основе использования кейс-метода отражена тремя этапами: информационно-мотивирующим, прикладным и рефлексивно-проектировочным. Выделены две основные группы кейсов: учебные и методические. Учебные кейсы делятся на учебно-профильные и учебно-дидактические. Методические кейсы подразделяются на следующие типы: кейсы, ориентированные на знание содержания предметной области «Информатика», кейсы на владение методами обучения, кейсы на владение организационными формами обучения (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная); кейсы на использование информационных технологий при обучении информатике. Новизна исследования заключается в том, что проведено обоснование возможностей использования кейс-метода как средства формирования дидактико-методической компетентности, предложена классификация кейсов, проецируемая на этапы формирования дидактико-методической компетентности, а также разработаны комплекты кейсов различных типов для поддержки практических занятий по дисциплинам специальной и методической подготовки.

Ключевые слова: **кейс-метод, кейс, классификация кейсов, учебные кейсы, методические кейсы, средство формирования, дидактико-методическая компетентность, учитель информатики.**

Дидактико-методическая компетентность является одним из частных видов профессиональной компетентности.

В своих исследованиях авторы (Т.Б. Руденко [1], Н.В. Грызлова [2]) определяют дидактико-методическую компетентность как систему знаний, умений, навыков, ориентированную на творческую педагогическую деятельность будущего учителя и позволяющую формулировать и актуализировать цель и задачи самообразовательной и профессиональной деятельности; моделировать содержательную и процессуальную основы разных видов деятельности; диагностировать уровень обученности и воспитанности обучающихся; осуществлять самоанализ и самоконтроль самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности и корректировать ее в соответствии с поставленной целью и задачами.

Выделим для своего исследования следующие компоненты: мотивационный, операционный, оценочный, которые учитывают особенности данного вида компетентности и позволяют изучать их системно и с разных сторон.

Рассмотрим динамику формирования дидактико-методической компетентности через систему взаимосвязанных этапов: информационно-мотивирующего, прикладного и рефлексивно-проектировочного, идущих последовательно друг за другом.

Для решения поставленных задач требуются эффективные формы организации образовательного процесса, новые педагогические технологии, активные методы обучения.

Совершенствование методов и форм обучения, а также организации и управления всем образовательным процессом делает возможным активизацию обучения.

Ряд исследователей относят кейс-метод в системе методов обучения к активным методам по организуемому способу познавательной деятельности обучаемых, другие рассматривают его как средство формирования знаний, умений, компетенций и компетентностей.

Предметом нашего исследования нашего является изучение кейс-метода как средства формирования дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики.

Многие исследователи (А.М. Деркач [3], М.А. Никитина [4] и др.) разрабатывают новые подходы к обучению, опираясь на использование кейс-метода. В своих работах авторы выявляют основные характерные особенности кейс-метода, классифицируют кейсы, описывают их структуру, а также показывают широкий спектр возможностей для применения кейс-метода в обучении различным дисциплинам, включая информатику.

Вместе с тем теория и практика применения кейс-метода для формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики не являлись предметом специальных научных исследований, что обусловливает актуальность данного исследования.

Анализ теории и практики использования кейс-метода в обучении позволил нам сделать вывод, что для формирования дидактико-методической компе-

тентности будущего учителя учебный кейс целесообразно представлять в виде 3 блоков (информационно-координирующий, практический, контролирующий), что позволяет дифференцировать различные виды деятельности будущего учителя при разработке и использовании кейс-метода, а также определять уровень сформированности знаний и умений по каждому виду деятельности.

Информационно-координирующий блок: ознакомление с ситуацией, выявление проблемы, анализ.

Практический блок: поиск и формулировка альтернативных решений, анализ альтернативных решений.

Контролирующий блок: обоснование решения проблемы, представление результатов средствами ИТ, оценка результатов.

Содержание подготовки будущих учителей информатики конкретизировано в рабочих программах дисциплин, учебных, учебно-методических пособиях.

Анализ учебных пособий и рабочих программ по дисциплине «Методика преподавания информатики» показал, что основными разделами являются:

- общие вопросы методики преподавания (предмет информатики, цели задачи, содержание, стандарты, методы и организационные формы обучения, средства обучения информатики;
- методика преподавания базового курса (методика изучения основных понятий, основных информационных процессов, методика изучения аппаратных средств, методика изучения программных средств вычислительной техники, методика изучения программных средств, методика обучения моделированию и алгоритмизации, методика обучения языкам программирования, методика обучения информационно-коммуникационным технологиям, методика обучения решению задач базового курса;
- методика преподавания профильных курсов информатики (профильные курсы, ориентированные на программирование, обработку текстовой, числовой и графической информации);
- методика обучения информатике в начальной школе;
- методика обучения школьников с применением информационных технологий.

На основе анализа разделов предметной области «Информатика», дисциплины «Методика преподавания информатики» можно предложить следующую классификацию кейсов, проецируемую на формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя информатики.

Целесообразно разбить кейсы на 2 группы: учебные и методические.

1 группа. Учебные кейсы

1. Учебные кейсы для использования на дисциплинах специальной (профильной) подготовки назовем *учебно-профильными*. Разрабатываются преподавателями по дисциплинам специальной подготовки профиля («Информатика»):

- языки и методы программирования;
- объектно-ориентированное программирование;
- информатика;
- web-технологии;
- архитектура компьютера;
- операционные системы;
- базы данных;
- практикум решения задач на ЭВМ.

Набор дисциплин вариативен и определяется ОПОП.

2. Учебные кейсы для использования в образовательном процессе школы или колледжа) назовем *учебно-дидактическими*. Разрабатываются студентами на занятиях по дисциплинам «Методика обучения информатике», «ИКТ в образовании», «Внеурочные формы преподавания информатики», «Социальная информатика» и т.п.:

- кейсы по разделам предметной области «Информатика»;
- кейсы для проведения внеклассной работы;
- кейсы для реализации межпредметной связи;
- кейсы для проведения научно-исследовательской работы с обучаемыми.

2 группа. Методические кейсы

Методические кейсы разрабатываются преподавателями для использования в образовательном процессе вуза на занятиях по дисциплинам блока «Методический»: «Методика обучения информатике», «ИКТ в образовании», «Внеурочные формы преподавания информатики», «Социальная информатика» и т.п.:

- кейсы, ориентированные на знание содержания предметной области информатика;
- кейсы на владение методами обучения;
- кейсы на владение организационными формами обучения (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная);
- кейсы на использование информационных технологий при обучении информатике.

В зависимости от изучаемой темы и количества отведенных для нее часов комплекты кейсов могут содержать как все виды кейсов из представленной классификации, так и некоторые из них.

Будем использовать следующие обозначения: УК – учебные кейсы, МК – методические кейсы, ИКБ – информационно-координирующий блок, ПБ – практический блок, КБ – контролирующий блок.

- **Учебные кейсы (УК**)
  - *Учебно-профильные кейсы (УПК);*
  - *Учебно-дидактические кейсы (УДК):*
    - кейсы по разделам предметной области информатика (УДКПО):
      - УДКПО1: …
      - УДКПО2: …
    - кейсы для проведения внеклассной работы (УДКВР):
      - УДКВР1: …
      - УДКВР2: ...
    - кейсы для реализации и межпредметной связи (УДКМС):
      - УДКМС1: …
      - УДКМС2: ...
    - кейсы для проведения научно-исследовательской работы с обучаемыми (УДКНИР):
      - УДКНИР1: …
      - УДКНИР2: …

Таким образом, комплект учебных кейсов по определенной теме предполагает наличие нескольких их вариантов для всех или некоторых видов кейсов, представленных в классификации.

Методические кейсы помимо их систематизации по видам предоставляют возможность использовать модифицированные кейсы одного типа.

При модификации кейсов могут изменяться как все блоки, из которых они состоят, так и некоторые из них. Количество модификаций одного и того же блока неограниченно.

- **Методические кейсы (МК):**
  - кейсы, ориентированные на знание содержания предметной области информатика (МКСПО):
    - МКСПО1: …
      - ♦ Информационно-координирующий блок (ИКБ):
        - ИКБ1_б (базовый): …
        - ИКБ2_м (модифицированный): …
      - ♦ Практический блок (ПБ):
        - ПБ1_б: …
        - ПБ2_м: …
      - ♦ Контролирующий блок (КБ):
        - КБ1_б: …
        - КБ2_м: …
    - МКСПО2: ...
  - кейсы на владение методами обучения (МКМО):
    - МКМО1: …
      - ♦ Информационно-координирующий блок (ИКБ):
        - ИКБ1_б: …
        - ИКБ2_м: …
      - ♦ Практический блок (ПБ):
        - ПБ1_б: …
        - ПБ2_м: …
      - ♦ Контролирующий блок (КБ):
        - КБ1_б: …
        - КБ2_м: …
    - МКМО2: ...
  - кейсы на владение организационными формами обучения (МКОФ)
    - МКОФ1: …
      - ♦ Информационно-координирующий блок (ИКБ):
        - ИКБ1_б: …
        - ИКБ2_м: …
      - ♦ Практический блок (ПБ):
        - ПБ1_б: …
        - ПБ2_м: …
      - ♦ Контролирующий блок (КБ):
        - КБ1_б: …
        - КБ2_м: …
    - МКОФ2: ...
  - кейсы на использование информационных технологий при обучении информатике (МКИТ):
    - МКИТ1: …
      - ♦ Информационно-координирующий блок (ИКБ):
        - ИКБ1_б: …
        - ИКБ2_м: …
      - ♦ Практический блок (ПБ):
        - ПБ1_б: …
        - ПБ2_м: …
      - ♦ Контролирующий блок (КБ):
        - КБ1_б: …
        - КБ2_м: …
    - МКИТ2: ...

Сформированные подобным образом комплекты кейсов могут быть использованы как в аудиторной, так и самостоятельной работах [5].

Рассмотрим следующий пример методического кейса:

Ситуация 1

Вы – эксперт комиссии конкурса «Лучшая методическая разработка урока по информатике года». Возможно, некоторые присланные на конкурс уроки по содержанию учебного материала не соответствуют классу обучения, для которого предложены. В названии файла указана тема и класс, для которого разработан урок.

Чем следует воспользоваться, чтобы установить несоответствие и написать краткое замечание автору разработки. Описать последовательность действий в данной ситуации. Предлагается 5 разработок уроков по разным темам для разных классов для анализа и составления замечаний. Количество предложенных разработок варьируется и зависит от уровня подготовки студентов, а также возможно сделать прямую зависимость шкалы от количества проанализированных разработок.

При отборе уроков для анализа необходимо отбирать разработки уроков, в которых:

1) тема изучается в данном классе, а знания, умения соответствуют следующему классу (уровню изучения) или предыдущему;

2) тема не изучается в данном классе.

Определение несоответствия в разработках уроков первого типа более затруднительно, требует более детального анализа. Следовательно, в шкале оценивания необходимо это учесть.

Кейс может быть предложен для индивидуальной или парной работы.

Ситуация 2

Вы – председатель экспертной комиссии конкурса «Лучшая методическая разработка урока по информатике». Возможно, некоторые присланные на конкурс уроки для определенного класса (уровня) обучения по содержанию учебного материала не соответствуют обозначенному классу обучения. В названии файла указана тема и класс, для которого разработан урок.

Чем следует воспользоваться, чтобы установить несоответствие и написать краткое замечание автору разработки. Описать последовательность действий в данной ситуации. Как оптимально спланировать свою работу и работу группы экспертов из 4 человек, если прислано 40 файлов по разным темам и для разных классов.

Кейс может быть предложен для групповой работы.

По итогам работы с вышеобозначенным кейсом обучаемые улучшают не только навыки методической работы, но и развивают организаторские способности и способности оценивания и самооценивания.

В табл. 1 указывается наличие (+) или потенциальная возможность (±) готовой информации для каждого блока в структуре различных типов кейсов.

Табл. 2 показывает, в каких блоках кейса происходят качественные изменения при различных целях использования кейсов.

Таблица 1

Наличие информации по видам кейсов

Типы кейсов	*Блоки кейсов*			
	ИКБ		*ПБ*	*КБ*
	Полная информация	*Неполная информация*		
1. Учебные				
1.1. Учебно-профильные по модулям (дисциплинам)	+		+	+
1.2. Учебно-дидактические				
А) по разделам предметной области информатики	+		+	+
Б) для проведения внеклассной работы	+		+	+
В) для реализации межпредметной связи	+		+	+
Г) для проведения научно-исследовательской работы с обучаемыми	+	±	+	+
2. Методические				
А) на знание содержания предметной области информатика	±	+	+	+
Б) на владение методами обучения	±	+	±	±
В) на владение организационными формами обучения	±	+	±	±
Г) на использование информационных технологий при обучении информатике	±	+	±	±

Таблица 2

Изменения в блоках кейса в зависимости от цели использования

	Блоки кейсов		
Виды операций кейсов	*ИКБ*	*ПБ*	*КБ*
Модификация исходных данных (условия, проблемной ситуации)	+		
Ориентация на результат деятельности			+
Ориентация на смену последовательности действий		+	
Поиск ошибок и рецензирование		+	+
Прогностика результата (деятельности)			+
Оценка оперативности решения			+

В табл. 3 описывается наличие каждого компонента в конкретном блоке кейса.

Таблица 3

Содержание блоков кейса

	Блоки кейсов		
Содержание блоков	*ИКБ*	*ПБ*	*КБ*
Описание ситуации	+		
Постановка проблемы	+		
Анализ текущей ситуации	+		
Поиск решения		+	
Формулировка решения		+	
Поиск альтернативных решений		+	
Обоснование решения			+
Представление результатов средствами ИТ			+
Оценка результатов			+

Рассмотрим, как предложенная технология разработки кейсов реализуется на каждом этапе формирования дидактико-методической компетентности в соответствии с предложенной моделью.

1 этап. Информационно-мотивирующий

На данном этапе проявляются мотивационный и операционный компоненты дидактико-методической компетентности. Акцент делается на мотивационную, теоретическую и адаптационную составляющие образовательной деятельности, а также предметное содержании каждого модуля. Ставятся основные цели и задачи обучения, вырабатывается мотивация и интерес к формированию дидактико-методической компетентности при решении базовых профессионально ориентированных задач при помощи кейс-метода.

В комплекте *учебно-профильных кейсов,* предназначенных для этого этапа, задания строятся на изучении общетеоретических данных модулей (дисциплин), приобретении необходимых знаний и умений для дальнейшего углубленного изучения тем на следующих этапах.

Учебно-дидактические кейсы на первом этапе предполагают работу с базовой ситуацией в информационно-координирующем блоке в конкретных предметных областях, где представлена полная информация о проблеме, а также для формирования знаний и умений при проведении внеклассной работы и реализации межпредметной связи.

Происходит обучение основам проведения научно-исследовательской работы. Комплект методических кейсов на данном этапе не используется.

2 этап. Прикладной

На втором этапе отражен операционный компонент дидактико-методической компетентности.

Акцент делается на практико-операционную составляющую обучения. На данном этапе происходит овладение дидактической частью образовательного процесса, рассматривается предметная методика, структурируются знания, умения и навыки, полученные на первом этапе.

Применение *комплекта учебно-профильных кейсов углубляет* знания по предметным модулям, дает возможность свободного владения и оперирования информацией для грамотного решения вопросов и задач, представленных в каждом блоке кейсов.

Учебно-дидактические кейсы на втором этапе предполагают использование модифицированной ситуации в информационно-координирующем блоке, где может быть представлена неполная информация о проблеме, что влечет за собой применение знаний и умений в новой ситуации. Представленные кейсы ориентированы на работу обучаемых с модификацией исходных данных, изменением последовательности действий, а также на поиск ошибок.

Комплект методических кейсов представлен задачами на знание содержания предметной области информатики, для решения которых студенты используют приобретенные на первом этапе работы с учебно-профильными и учебно-ди-

дактическими кейсами знания, умения и навыки. Также комплект методических кейсов представлен ситуациями на применение различных методов и организационных форм обучения (индивидуальных, фронтальных, парных, групповых) и серией задач, предполагающих использование информационных технологий при обучении информатике. Основное внимание обучаемых на втором этапе обращено на работу с *информационно-координирующим и практическим блоками кейсов*.

3 этап. Рефлексивно-проектировочный

На третьем этапе формирования дидактико-методической компетентности происходит адаптация оценочного компонента дидактико-методической компетентности за счет понимания обучаемыми логики разработки учебно-педагогических задач и ситуаций в зависимости от содержания и потребностей образовательного процесса.

Данный этап предполагает глубокие знания предметной области, свободное владение методами обучения и организационными формами, способность обучаемых прогнозировать и оценивать результат своей учебно-педагогической деятельности.

Комплекты учебно-дидактических и методических кейсов дают возможность работы с модифицированными ситуациями, а также комбинированным применением методов и организационных форм обучения. Представляются проблемные задачи на рецензирование, прогностику результата деятельности, оценку и анализ оперативности решения.

Предполагается возвращение к базовым ситуациям *учебно-профильных и учебно-дидактических кейсов,* которые изучались на первом и втором этапах формирования дидактико-методической компетентности для решения поставленных проблем с применением новых приобретенных знаний, умений и навыков, что позволяет сформировать рефлексию профессиональной деятельности обучаемых и сделать прогностику возможных типичных ошибок и трудностей в процессе формирования дидактико-методических компетенций. Основная работа на третьем этапе проводится на информационно-координирующем и контролирующем блоках кейсов.

Таким образом, рассмотрены возможности использования кейс-метода для формирования дидактико-методической компетентности при подготовке будущих учителей информатики в вузе. Разработана классификация кейсов, проецируемая на этапы формирования дидактико-методической компетентности. Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена вкладом в теорию и методику обучения информатике (уровень профессионального образования) за счет выявления методических основ использования кейс метода как средства формирования дидактико-методической компетентности будущих учителей информатики.

Библиографический список

1. Руденко Т.Б. *Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15975573
2. Грызлова Н.В. *Неопределенные задачи как средство формирования у будущих учителей математики дидактико-методической компетентности.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16039249
3. Деркач А.М. *Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе среднего профессионального образования.* Available at: https://lib.herzen.spb.ru/text/derkach_am_akd.pdf
4. Никитина М.А. *Кейс как средство обучения и контроля в условиях компетентностного образования в высшей школе.* Available at: http://library.altspu.ru/mc/nikitina_m.pdf
5. Смирнова М.О., Смирнов А.П., Фаворская Е.А. Формирование дидактико-методических компетенций будущих учителей информатики средствами кейс-метода при изучении циклов с параметрами. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4: 163 – 165.

References

1. Rudenko T.B. *Formirovanie didaktiko-metodicheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya nachal'nyh klassov v sovremennyh usloviyah*. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15975573
2. Gryzlova N.V. *Neopredelennye zadachi kak sredstvo formirovaniya u buduschih uchitelej matematiki didaktiko-metodicheskoj kompetentnosti.* Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16039249
3. Derkach A.M. *Kejs-metod v obuchenii organicheskoj himii pri podgotovke tehnologov pischevoj promyshlennosti v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya.* Available at: https://lib.herzen.spb.ru/text/derkach_am_akd.pdf
4. Nikitina M.A. *Kejs kak sredstvo obucheniya i kontrolya v usloviyah kompetentnostnogo obrazovaniya v vysshej shkole.* Available at: http://library.altspu.ru/mc/nikitina_m.pdf
5. Smirnova M.O., Smirnov A.P., Favorskaya E.A. Formirovanie didaktiko-metodicheskih kompetencij buduschih uchitelej informatiki sredstvami kejs-metoda pri izuchenii ciklov s parametrami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 4: 163 – 165.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 37.015.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-54-57

***Khamzina D.V.**, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akumulla (Ufa, Russia), E-mail: vega_17@mail.ru*

REFLECTION IN INTERPERSONAL COMMUNICATION OF STUDENTS — USERS OF SOCIAL NETWORKS. The article analyzes manifestation of reflection among students – active and inactive users of social networks. The relevance of the study of this problem is due to the fact that at present, interest in Internet communication, as a new form of interpersonal interaction, is growing to a large extent. Despite the fact that today Internet communication is being researched quite intensively, this problem has been little studied. There is no holistic understanding of features of communication in social networks; various views and concepts that exist today do not contribute to the formation of a unified theory of Internet communication in modern conditions. Taking into account the events associated with the coronavirus pandemic, the relevance of Internet communication increases significantly. We are witnesses and participants in the predominance of distance forms in learning and interpersonal contacts, which makes the problem we are investigating to an even greater extent topical and meets the challenges of today's reality. In this regard, the purpose of the study is to identify the psychological characteristics of the mechanisms of communication in social networks, in particular, reflection, which manifests itself in spirituality, a rich inner world, a sense of the value of one's own personality, personal development, and self-acceptance. The work reveals that reflection is a mechanism of communication that is significant for student age, which contributes to personal self-determination, assertion in the professional and social spheres. The analysis of how the duration of stay in social networks affects the psychological content of reflection. Empirically it is proved that there are significant differences in the manifestation of reflection among students, depending on how much time they spend on social networks.

Key words: **communication, interpersonal communication, social networks, Internet communication, reflection.**

***Д.В. Хамзина**, аспирант, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: vega_17@mail.ru*

РЕФЛЕКСИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ — ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

В статье анализируется проявление рефлексии у студентов – активных и неактивных пользователей социальных сетей. Актуальность исследования данной проблемы связана с тем, что в настоящее время в значительной степени возрастает интерес к интернет-коммуникации как новой форме межличностного взаимодействия. Несмотря на то, что сегодня интернет-коммуникация исследуется достаточно интенсивно, проблема эта изучена мало. Отсутствует целостное представление об особенностях коммуникации в социальных сетях; различные взгляды и концепции, имеющиеся на сегодняшний день, не способствуют становлению единой теории интернет-коммуникации в современных условиях. Если учитывать события, связанные с пандемией коронавируса, то актуальность интернет-коммуникации возрастает в разы. Мы являемся свидетелями и участниками преобладания в обучении и межличностных контактах дистанционных форм, что в еще большей степени делает исследуемую нами проблему злободневной и отвечающей вызовам сегодняшней реальности. В этой связи целью нашего исследования является выявление психологических особенностей механизмов общения в социальных сетях, в частности рефлексии, которая проявляется в духовности, богатом внутреннем мире, ощущении ценности собственной личности, личностном развитии, принятии себя.

В работе выявлено, что рефлексия – значимый для студенческого возраста механизм общения, который способствует личностному самоопределению, утверждению в профессиональной и социальной сферах. Проводится анализ того, как длительность пребывания в социальных сетях влияет на психологическое содержание рефлексии. Эмпирическими средствами доказывается, что существуют значимые различия в проявлении рефлексии у студентов в зависимости от того, сколько времени они проводят в социальных сетях.

Ключевые слова: **общение, межличностное общение, социальные сети, пользователи социальных сетей, рефлексия.**

Общение является важным аспектом не только в развитии отдельной личности, но и общества в целом. В процессе общения усваивается общечеловеческий опыт, накапливаются знания, формируются сознание и идеалы, духовность и нравственность. Общение необходимо для связи людей, для взаимопонимания, оно является инструментом построения человеческих отношений.

Авторы «Энциклопедического психологического словаря» под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко полагают, что «общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: обмен информацией, обмен действиями и восприятие и понимание партнера» [1].

Межличностное общение как психологическая категория является широким понятием. Оно включает в себя самые разные грани личности, проявляющиеся в образе «Я», то есть в представлении о себе в процессе осмысления предшествующего опыта и мнений других людей. Свои особенности межличностное общение имеет в студенческом возрасте и определяется как активная деятельность, которая направлена на взаимодействие людей, раскрытие личности, формирование идентичности, становление рефлексии, самопознания и самовыражения. В том числе на межличностное общение и его механизмы оказывает значимое влияние возраст. В зависимости от возрастных особенностей механизмы общения дополняются собственным содержанием. Механизм рефлексии актуален и значим для студенческого возраста. На наш взгляд, этот механизм связан со способностью личностно самоопределяться, строить жизненные планы, утверждаться в социальной и профессиональной сферах. Личность, которая способна к глубокой рефлексии, самоценна, открыта новому опыту, она обладает четким представлением о человеке и его природе.

Историко-научное исследование термина «рефлексия» показало, что оно зародилось на рубеже позднего Средневековья и раннего Возрождения. С 1920-х гг. в результате распространения когнитивизма внимание к проблемам рефлексии в англоязычных странах было утрачено. Интерес к изучению механизма рефлексии возникает вновь только в последней трети XX века. Следует отметить, что в английских переводах произведений Пиаже употребляются именно «рефлексия» и «рефлексивный», но этот термин не используется ни в одном из основных современных направлений психологии рефлексии.

Многие исследователи отмечают, что для того, чтобы произошло рефлексивное действие, нужна ситуация коммуникации, а важным условием, которое необходимо для появления рефлексии в деятельности, является различение взглядов, которое позволяет видеть в одном и том же сообщении различный смысл.

Кроме этого, по мнению И.С. Ладенко, рефлексивные процессы управляемы, а основой самоорганизации процессов в организационных системах является рефлексивное мышление [2]. Важными компонентами любого общения являются рефлексия и эмпатия (Б.Ф. Ломов). О.К. Тихомиров связывает мышление человека и развитие рефлексии: «Мышление – необходимый компонент рефлексии личности и само становится объектом этой рефлексии». Такого же мнения придерживается в своих исследованиях и А.М. Матюшкин, он выделяет интегративную функцию рефлексии по отношению к различным областям практики и психологическим предметам [3].

В современных условиях социальные сети – не только удобный инструмент общения, но и необходимая составляющая жизнедеятельности человека [4]. В значительной мере интернет-среда, в которой происходит общение, заменяет живое человеческое взаимодействие. Такое общение оказывает влияние на рефлексию как важный фактор формирования самосознания человека.

Известно, что основная функция рефлексии состоит в осмыслении важных для человека явлений в разных сферах его жизнедеятельности, что невозможно без коммуникации, в том числе и межличностного общения. Согласно точке зрения Г.П. Щедровицкого, рефлексия представляет собой процесс общения между двумя индивидами, в котором один из индивидов передаёт сообщение, а другой принимает его [5]. Процесс коммуникации, межличностного взаимодействия предполагает «рефлексивную подстройку» (В.Я. Дубровский), которая влияет на принятие решений, способствует процессу самоорганизации и анализу происходящего [6].

Рефлексия является важным компонентом любого общения, в том числе общения в интернет-среде и происходящего в реальности. Рефлексия – размышление за другого человека, способность понять его (Е.В. Смирнова и А.П. Сопиков) [7].

Проблема влияния интернет-среды и социальных сетей на межличностное общение широко представлена в современных научных источниках [8]. Считаем, что социальные сети оказывают влияние на рефлексию как важный механизм общения. Мы предположили, что в проявлении рефлексии у студентов могут быть значимые различия в зависимости от времени, проведённого в социальных сетях. С этой целью мы разработали анкету, по результатам которой выявили подгруппы испытуемых.

В эмпирическом исследовании участвовало 137 человек в возрасте от 17-ти до 23-х лет. По итогам анкетирования сформированы две выборки: неактивных и активных пользователей (76 и 61 человек соответственно). Анкета для студентов представлена на рис. 1.

Анкета для студентов
(на выявление особенностей пользования социальными сетями)

Вопрос анкеты	Критерий	Комментарий
Пользуетесь ли вы соц. сетями?	1) Да 2) Нет	Те, кто отвечали на этот вопрос «нет» были исключены от эмпирической базы.
Какими соц. сетями Вы пользуетесь чаще всего?	1) ВКонтакте 2) Одноклассники 3) Фейсбук 4) Другое	Респонденты пользовались несколькими социальными сетями
Сколько времени в сутки Вы проводите в соц. сетях?	1) Менее 1 часа 2) 1 – 2 часа 3) 3 и более часа	Активными пользователями социальных сетей считаем тех, кто проводит в социальных сетях 3 и более часов.
Сколько раз в сутки Вы заходите в соц. сети?	1) 1 – 2 раза 2) 2 – 5 раз 3) Более 5 раз	По результатам анкеты мы отметили, что иногда пользователи заходят редко, но проводят в социальных сетях большое количество времени
Что занимает большую часть времени при нахождении в соц. сетях?	1) Общение 2) Просмотр видео, музыки 3) Просмотр новостей и страниц друзей 4) Различные приложения	Мы привлекали тех респондентов, которые большую часть времени, проведенную в социальных сетях, уделяли интернет-общению.
С чем связана Ваша регистрация в соц. сетях?	1) Нужно для учебы/ работы 2) Для общения с друзьями 3) Легкий доступ к медиафайлам 4) Для просмотра новостей	Первоначально считали, что этот критерий показывает цель нахождения в социальных сетях, но при обработке анкет нами было отмечено, что изначальная цель регистрации могла трансформироваться.
Имеет ли для Вас значение количество друзей в социальных сетях?	1) Да имеет, чем больше тем лучше 2) Да имеет, чем меньше тем лучше 3) Нет, не имеет	В ходе анализа анкет мы выяснили, что количество друзей в социальных сетях для большинства респондентов не имеет значения.
Какой вид активности Вы предпочитаете в социальных сетях?	1) Активно общаюсь со всеми, участвую в обсуждении, комментирую фотографии. 2) Общаюсь преимущественно в личных сообщениях, иногда комментирую фотографии. 3) Общаюсь только в личных сообщениях, с определенным кругом собеседников. 4) Захожу в соц. сети исключительно по деловым вопросам.	В выборку были включены все респонденты, за исключением тех, кто заходил в социальные сети исключительно по деловым вопросам.

Механизм рефлексии исследовался с помощью «Методики диагностики уровня развития рефлексивности» (А.В. Карпов) [9].

Также нами использовался опросник «Самоактуализационный тест» (Ю.Е. Алёшина, Л.Я Гозман). В частности, мы обратили внимание на «Шкалу представления о природе человека», которая показывает способность человека к преодолению жизненных трудностей, открытое и позитивное отношение к людям.

Кроме этого, при анализе проявления механизма рефлексии у студентов – пользователей социальных сетей нами применялась «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантилеев, В.В. Столин).

Таблица 1

Результаты исследования рефлексии у студентов – активных и неактивных пользователей социальных сетей (по методике А.В. Карпова)

% соотношение	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Активные	21,05%	42,11%	36,84%
Неактивные	18,03%	52,46%	29,51%

Из табл. можно увидеть, что в обеих подгруппах преобладает средний уровень развития рефлексивности (42,11% и 56,46%). Студентов – неактивных пользователей социальных сетей со средним уровнем рефлексивности больше, чем активных. Можно говорить о том, что обе выборки характеризуются преобладанием среднего уровня рефлексии, однако студентов — неактивных пользователей социальных сетей со средним уровнем рефлексивности больше.

Также рассмотрим полученные данные по методике САТ.

Таблица 2

Шкалы рефлексии по методике САТ (средние значения)

Ср. Значения	Представления о человеке
Активные	6,0
Неактивные	5,9

Можно отметить, что различий по шкале «представления о человеке» (6,0 и 5,9) практически нет. Это говорит о том, что неактивные и активные студенты – пользователи социальных сетей интересны самим себе, позитивно относятся к людям, а также способны преодолевать жизненные трудности.

Далее рассмотрим шкалы идентификации по методике В.В. Столина.

Таблица 3

Шкалы рефлексии по методике В.В. Столина (средние значения)

Ср. знач.	Откр.	Самор.	Самоцен.	Самопривяз.	Внутр. конфл.	Самообв.
Активные	6,5	7,0	7,6	4,8	6,3	5,0
Неактивные	6,3	5,5	7,3	5,1	5,8	4,6

Наибольшие показатели среди активных и неактивных студентов — пользователей социальных сетей выявлены по шкале «самоценность» (7,6 и 7,3). Небольшие различия могут свидетельствовать о том, что студенты – активные пользователи социальных сетей в большей степени ощущают ценность собственной личности, обладают более богатым внутренним миром.

Наибольшие различия мы можем увидеть по шкале «саморуководство» (7,0 и 5,5). По полученным данным, студенты – активные пользователи социальных сетей в большей степени способны к саморуководству, чем неактивные. Это может означать то, что студенты – активные пользователи социальных сетей сами являются источниками активности для себя в различных сферах, у них есть внутренний стержень, организующий их личность. Они в большей степени способны управлять собственной жизнью, справляться с эмоциями, успешны в общении.

Значимость различий в проявлении рефлексии студентов – активных и неактивных пользователей социальных сетей мы проверили с помощью U-критерия Манна-Уитни. Также мы рассматривали взаимосвязи между показателями с помощью вычисления коэффициента корреляции Пирсона. Обработка данных проводилась с помощью Программы Statistica 6.0 (см. табл. 4).

По полученным результатам мы можем говорить о том, что различия по высокому уровню рефлексивности значимы. У неактивных пользователей социальных сетей она оказалась значительно выше, чем у активных пользователей. Можно предположить, что неактивные пользователи социальных сетей в большей степени нормативны и стабильны в рефлексивности, чем активные пользователи, у которых рефлексивность проявляется в случае, когда того потребует какая-либо ситуация, например, кризисная или проблемная.

Согласно данным таблицы по шкале «саморуководство» неактивные студенты в 1,9 раза меньше (при $p < 0,05$) проявляют саморуководство по сравнению с активными студентами. Это может говорить о том, что студенты – активные пользователи социальных сетей в большей степени ориентированы на результаты своей деятельности и достижение целей и меньше зависят от внешних обстоятельств. Можно заметить в этом некоторое противоречие, однако можно предположить, что активные студенты не просто стремятся к успеху и достижению целей. По всей вероятности, они стремятся к более высоким результатам, в том числе для того, чтобы показать их окружающим, в том числе и через социальные сети.

В табл. 5 приведены значения коэффициентов эмпирической корреляции Пирсона между показателями самоотношения и механизмов общения у студентов – активных и неактивных пользователей социальных сетей. Можно отметить появление статистически значимого коэффициента корреляции умеренной силы связи ($0,30 < r < 0,50$) (Сидоренко Е.В., 2002). Выявлены положительные корреляции между самоотношением и механизмом рефлексии: показателем самопринятия и представлением о природе человеке ($r = 0,42$; $p < 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что у студентов – активных пользователей социальных сетей отношение к себе в части самопринятия и собственной самоценности зависит от их представлений о природе человека. Согласно прикладным исследованиям Ю.Е. Алёшиной, природа человека определяется исходя из личностных особенностей: альтруизм, способность к преодолению трудностей, доверие и интерес к себе, подразумевающий рефлексию [10]. Другими словами, наличие у респондентов высоких баллов по шкале представлений о природе человека говорит о том, что он привержен традиционным нравственным ценностям общества. Можно предположить, что активные пользователи социальных сетей в интернет-коммуникациях получают доказательства своей самоценности, что помогает им принимать себя без противоречий и внутренних конфликтов.

По итогам математической обработки наша гипотеза о том, что существуют значимые различия в проявлении механизма рефлексии у студентов – активных и неактивных пользователей социальных сетей, подтвердилась. Те качественные характеристики проявления рефлексии, которые были описаны ранее, статистически проверены.

Таблица 4

Результаты статистической обработки по механизму рефлексии («рефлексивность»)

Манна-Уитни U-критерий (таблица) По перем. гр. п. Отмеченные критерии значимы на уровне p < ,05000										
	Сум. Ранг.	Сум. ранг	U	Z	p-уров.	Z	p-уров.	N набл.	N набл.	2-х стор
Саморук	4336,700	2546,400	**1790,300**	**4,360690**	**0,000011**	**3,3070**	**0,000025**	76	61	0,000024

Таблица 5

Связь показателей самоотношения с характеристиками механизмов общения у активных (А) и неактивных (Н) пользователей социальных сетей

Переменные	Откр (А)	С/рук (А)	Отр С/отн (А)	С/ценн (А)	С/принят МИС (А)	С/привяз (А)	Вн конфл (А)	С/обвин (А)
Предст о Ч (А)	0,21	**0,27**	0,04	**0,41**	**0,42**	0,16	-0,11	-0,18
Рефл (А)	0,12	0,03	0,13	-0,09	0,02	-0,09	0,09	0,05
Предст о Ч (П)	0,01	0,14	0,05	0,13	0,02	0,16	0,15	0,11
Рефл (П)	0,11	0,08	-0,09	-0,01	-0,15	0,01	-0,22	**-0,27**

Механизм рефлексии актуален и значим для студенческого возраста. На наш взгляд, этот механизм связан со способностью на основе рефлексии личностно самоопределяться, строить жизненные планы, утверждаться в социальной и профессиональной сферах, адаптироваться к сложным жизненным ситуациям. Личность, которая способна к глубокой рефлексии, самоценна, открыта новому опыту, она обладает четким представлением о человеке и его природе.

Мы поставили целью исследования – выявить различия в проявлении рефлексии у студентов (в зависимости от активности в социальных сетях). Опираясь на теоретические исследования, мы выявили особенности проявления рефлексии в студенческом возрасте. Выяснили, что в этот период происходит самоопределение (как личностное, так и профессиональное). Рефлексия характеризуется умением строить жизненные планы. Личность, которая способна к глубокой рефлексии, самоценна, открыта новому опыту, она обладает четким представлением о человеке и его природе.

Согласно результатам эмпирического исследования, гипотеза подтверждена. Действительно, у студентов – неактивных пользователей социальных сетей проявление рефлексивности выше, чем у активных. Можно говорить о том, что рефлексия характерна и для активных, и для неактивных пользователей социальных сетей. Особенности проявления рефлексии могут зависеть от количества времени, проведенного в социальных сетях.

Библиографический список

1. Войскунский А.Е. Социальные сети: между массовой коммуникацией и межличностным общением. *Вестник Московского университета.* Серия 14: Психология. 2014; № 2: 90 – 104.
2. Ладенко И.С. О роли рефлексии в самоорганизации интеллектуальных систем. *Рефлексия в науке и обучении*. Новосибирск. ИФП СО РАН, 1989: 7 – 15.
3. Сизикова Т.Э. *Формирование мотива в рефлексивных процессах*. Диссертация … кандидата психологических наук. Новосибирск: НГПУ. 1996.
4. Щербина Н.Н. Психологические особенности общения современной молодёжи в социальных сетях. *Наука и технологии в современном обществе*. 2019; № 1: 71 – 75.
5. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. *Исследования рече-мысли и рефлексии*. Алма-Ата, 1979: 138 – 154.
6. Дубровский Д.И., Черносвитов Е.В. К анализу структуры субъективной реальности (ценностно-смысловой аспект). *Вопросы философии*. 1979; № 3: 57 – 69.
7. Гаранина Ж.Г., Баляев С.И., Ионова М.С. Роль самоотношения в личностно-провессиональном саморазвитии студентов высшей школы. *Образование и наука*. 2019; № 1: 82 – 96.
8. Карпова Д.Н. Интернет-коммуникации: новые вызовы для молодежи. *Социология*. 2013; № 5: 208 – 212.
9. Карпов А.В. *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва: Институт психологии РАН, 2004: 133 – 134.
10. Алешина Ю.Е. *Семейное и индивидуальное психологическое консультирование*. Москва: Социальное здоровье России, 1994.

References

1. Vojskunskij A.E. Social'nye seti: mezhdu massovoj kommunikaciej i mezhlichnostnym obscheniem. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 14: Psihologiya. 2014; № 2: 90 – 104.
2. Ladenko I.S. O roli refleksii v samoorganizacii intellektual'nyh sistem. *Refleksiya v nauke i obuchenii*. Novosibirsk. IFP SO RAN, 1989: 7 – 15.
3. Sizikova T.`E. *Formirovanie motiva v refleksivnyh processah*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Novosibirsk: NGPU. 1996.
4. Scherbina N.N. Psihologicheskie osobennosti obscheniya sovremennoj molodezhi v social'nyh setyah. *Nauka i tehnologii v sovremennom obschestve*. 2019; № 1: 71 – 75.
5. Schedrovickij G.P. Kommunikaciya, deyatel'nost', refleksiya. *Issledovaniya reche-mysli i refleksii*. Alma-Ata, 1979: 138 – 154.
6. Dubrovskij D.I., Chernosvitov E.V. K analizu struktury sub`ektivnoj real'nosti (cennostno-smyslovoj aspekt). *Voprosy filosofii*. 1979; № 3: 57 – 69.
7. Garanina Zh.G., Balyaev S.I., Ionova M.S. Rol' samootnosheniya v lichnostno-provessional'nom samorazvitii studentov vysshej shkoly. *Obrazovanie i nauka*. 2019; № 1: 82 – 96.
8. Karpova D.N. Internet-kommunikacii: novye vyzovy dlya molodezhi. *Sociologiya*. 2013; № 5: 208 – 212.
9. Karpov A.V. *Psihologiya refleksivnyh mehanizmov deyatel'nosti.* Moskva: Institut psihologii RAN, 2004: 133 – 134.
10. Aleshina Yu.E. *Semejnoe i individual'noe psihologicheskoe konsul'tirovanie*. Moskva: Social'noe zdorov'e Rossii, 1994.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 371.011: 792.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-57-59

Churashov A.G., *[1]ORCID № 0000-0003-2660-9669, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Choreography, South Ural State Humanities and Educational University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: churashovag@cspu.ru*

CHOREOGRAPHY AS A FORM OF ACTIVE LEARNINGI AM AN ART PEDAGOGYAND IN THESTRUCTURE OF TRANSFORMATIVE EDUCATION. The article considers possibilities of using choreography as a factor of an active form of teaching art pedagogy in the structure of transformative education. The analysis of the use of multifunctional technologies for organizing the educational and creative process in art pedagogy is carried out. The prospects of personal transformation and development in three dimensions (psychological, value and behavioral) are considered using the integration of choreography with other types of art. The study of sources on the theory and practice of transformative education and the use of choreography as a technology and method of an active form of education in art pedagogy allow to draw the following conclusions: 1. When using various types of arts, in particular, dance, the process of "perspective transformation" of the individual occurs in such aspects as: psychological, value and behavioral. 2. The creative process, used as the main activity of subjects in art pedagogy, allows to create qualitatively new results, spiritual values, and show unique personality traits.

A thorough analysis of sources on the use of modern approaches to the application of multifunctional pedagogical technologies in art pedagogy is carried out. The significance, functions and results of the influence of active forms of education in dance art pedagogy on the effectiveness and efficiency of transformative education are considered. It is emphasized that in the modern humanistic paradigm of education, transformative teaching by means of choreography in integration with various types of arts and using active forms of education can be a determining factor in the formation and development of the creative potential of children and adults in demand in modern conditions.

Main provisions: transformative education is considered as the main principle of art pedagogy and the most important driver of changes in the modern educational community; the author offers a justification for the use of choreography as one of the key factors of active forms of learning in integration with various types of art in order to form and develop a creative personality; the results of the use of artistic and creative activity of the individual as a necessary condition for transformative learning in art pedagogy are analyzed.

Taking into account the systematization of the multifunctional possibilities of art pedagogy, transformative education can be identified as a promising direction in the modern educational space. Choreography can be effectively used as a form of active teaching of art pedagogy in the structure of transformative education. The greatest effect in the development of a creative personality can be achieved with the use of active forms of learning, which are an organic part of the educational and educational processes in the pedagogy of art.

Key words: **art pedagogy, active forms of education, pedagogical technologies, transformative education, multifunctional art, creativity, choreography.**

А.Г. Чурашов*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. хореографии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: churashovag@cspu.ru*

ХОРЕОГРАФИЯ КАК ФОРМА АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В СТРУКТУРЕ ПРЕОБРАЗУЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются возможности использования хореографии как фактора активной формы обучения арт-педагогики в структуре преобразующего образования. Проводится анализ использования полифункциональных технологий организации учебного и творческого процесса в арт-педагогике. Рассматриваются перспективы трансформации и развития личности в трех измерениях (психологическом, ценностном и поведенческом) с использованием

интеграции хореографии с другими видами искусства. Изучение источников по теории и практики преобразующего образования и использование хореографии как технологии и метода активной формы обучения в арт-педагогике позволило сделать следующие выводы: 1) при использовании различных видов искусств, в частности танцевального, процесс «перспективной трансформации» личности происходит в таких аспектах, как психологический, ценностный и поведенческий; 2) творческий процесс, используемый как основной вид деятельности субъектов в арт-педагогике, позволяет создавать качественно новые результаты, духовные ценности, проявить уникальные свойства личности.

Проведен тщательный анализ источников по использованию современных подходов к применению полифункциональных педагогических технологий в арт-педагогике. Рассматривается значение, функции и результаты влияния активных форм обучения в танцевальной арт-педагогике на эффективность и результативность преобразующего образования. Подчеркивается, что в современной гуманистической парадигме образования преобразующее обучение средствами хореографии в интеграции с различными видами искусств и с использованием активных форм обучения может выступать определяющим фактором в формировании и развитии творческого потенциала детей и взрослых, востребованного в современных условиях.

Основные положения: преобразующее образование рассматривается как основной принцип арт-педагогики и важнейший драйвер изменений в современном образовательном сообществе; предлагается обоснование использования хореографии как одного из ключевых факторов активных форм обучения в интеграции с различными видами искусства с целью формирования и развития творческой личности; проанализированы результаты использования художественно-творческой деятельности личности как необходимого условия преобразующего обучения в арт-педагогике.

С учетом систематизации полифункциональных возможностей арт-педагогики преобразующее образование можно выделить как перспективное направление в современном образовательном пространстве. Хореография может эффективно использоваться как форма активного обучения арт-педагогики в структуре преобразующего образования. Наибольшего эффекта в развитии творческой личности можно достичь с использованием активных форм обучения, которые являются органичной частью образовательного и воспитательного процессов в педагогике искусства.

Ключевые слова: **арт-педагогика, активные формы обучения, педагогические технологии, преобразующее образование, полифункциональность искусства, творчество, хореография.**

Основным запросом современного общества к системе образования на всех ее уровнях является формирование и развитие образованной, высококультурной, творческой личности, способной к саморазвитию на протяжении всей жизни. Решение этой важной задачи невозможно без использования комплексных мер, направленных не только на субъекты образовательного процесса, но и на саму систему, которая была эффективной, универсальной и способной трансформироваться и адаптироваться под современный темп и быстро меняющиеся условия жизни. В настоящее время образовательное пространство характеризуется наличием различных видов, форм стратегий и моделей обучения, которые, несомненно, обладают различными достоинствами, и тем не менее проблема выбора нужного и эффективного направления остается достаточно острой. Системный и научный подходы будут способствовать выявлению и разработке новых технологичных и эффективных способов обучения в интеграции с уже ставшими традиционными и адаптированными под современные условия образовательными парадигмами и системами.

Одним из драйверов решения вышеперечисленных задач и противоречий может выступать преобразующая педагогика, сформировавшаяся как самостоятельная единица в конце XX века. Являющаяся логичным продолжением и развитием передающей и порождающей, преобразующая педагогика способна решать самые различные задачи, предъявляемые современным обществом, а также противостоять вызовам настоящего времени.

Цель данной статьи заключается в выявлении возможностей хореографии в интеграции с другими видами искусства как одного из действенных инструментов арт-педагогики в структуре преобразующего образования, а также анализе результатов исследования.

Проводимое нами комплексное психолого-педагогическое исследование позволяет произвести анализ вариантов программ с использованием активных форм обучения, применяемых в арт-педагогике, определить принципы, технологии, методы, организационные формы образования и воспитания. Основой в нашей работе выступает деятельностный подход, который позволяет исследовать реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром через призму искусства, выявить преобразующие аспекты субъектов этого процесса. Одним из приоритетных инструментов активной формы обучения в арт-педагогике мы выделяем хореографию, но при условии интеграции с другими видами искусств. Деятельностный подход и анализ научной и методической литературы в данной области стали определяющими методами исследования, которые дали нам возможность, во-первых, изучить проблему преобразующего влияния различных видов искусств на личность, а во-вторых, определить взаимосвязь методического обеспечения арт-педагогики на положительную динамику качественного изменения значимых и существенных аспектов личности человека и окружающей среды. Материалами для изучения и анализа теоретических и практических аспектов преобразующего образования средствами искусств явились источники зарубежных и отечественных исследователей и педагогов, рассматривающих и изучающих историю, теорию и практику образования на различных этапах развития общества; книги, публикации, учебные и учебно-методические пособия специалистов по использованию возможностей арт-педагогики в контексте современного образовательного пространства, а также практический опыт автора исследования.

Мы полагаем, что использование образовательного потенциала арт-педагогики, формирования ее средствами полихудожественной образовательной среды будет способствовать положительному преобразующему устойчивому процессу личности в духовно-нравственном, физическом аспектах. Одновременно с этим такие же свойства будут проявляться в окружающей среде [1]. Хореография в этом процессе способна выступать как активная форма обучения, обладающая полифункциональными, универсальными и мультимодальными качествами, которые, в свою очередь, оказывают значительные положительные преобразования личности на психофизиологическом, психологическом социокультурном уровнях.

Мы согласны с мнением А.М. Татаринцевой, что концепция преобразующего учения стала «одной из наиболее влиятельных теорий современного непрерывного образования и представляет его как мощное средство, способное изменить личность учащегося на много больше, чем другие методы образования, так как процесс саморефлексии происходит на нескольких последующих стадиях: обдумывание, интерпретация, опыт, идеи [2].

Современные стратегии и модели обучения, которые предполагают теоретическую основу выбора педагогом содержательных и процессуальных образовательных ресурсов, несомненно, имеют возможность включать в свою сферу деятельности различные виды искусства и художественного творчества, используя их полифункциональные качества. Подтверждение этому можно увидеть в работах современных исследователей, которые выделяют три аспекта влияния искусства и художественно-творческой деятельности на человека. Интеграция хореографии с различными видами искусств и художественно-творческой деятельности будет способствовать созданию естественных и органичных условий для мотивации к образовательной деятельности личности и тем самым формировать преобразующее свойство, дающее качественный рывок в развитии. При этом стоит отметить, что каждый вид искусства и художественно-творческой деятельности обладает своими уникальными средствами многогранного преобразующего воздействия на человека как творца или потребителя (созерцателя), одновременно с этим изменяя и окружающую действительность. Искусство в различных его проявлениях, видах и формах, несомненно, будет эффективно выполнять преобразующую функцию как в отношении личности, так и общества, окружающей среды благодаря катарсическому качеству, которое является его неотъемлемой частью.

Стоит отметить, что арт-педагогика способна сохранять мотивацию к саморазвитию и самоактуализации на протяжении всей жизни человека, благодаря преобразующему качеству обучения и широкому инструментарию позволяет находить новые грани и новые возможности в художественном творчестве или понимании произведений искусства. Особенно важно использовать эти факторы в детском возрасте, т.к. именно в этом периоде жизни можно выявить способности и развить любознательность к художественному творчеству и различным видам искусства, но только при условии, что сам процесс вызовет живой интерес. Это обстоятельство и условия образовательной среды считали важными уже в Древней Греции. Например, Аристотель полагал, что в терминах образования целью является помощь в развитии потенциальных способностей ребенка, превращении его в то, что ему больше всего подходит. Подтверждением его слов служат высказывания Аврелия Августина в первой книге «Исповеди», в которой он противопоставляет свой школьный опыт изучения греческого овладению латынью, его родным языком. Наказания, применявшиеся в школе, отвратили его от греческого языка, в то же время изучение латыни с детства происходило без всякой боли, наказаний или угроз, что подтолкнуло его к мысли о том, что «для изучения языка гораздо важнее свободная любознательность, чем грозная необходимость» [3].

Особо стоит рассмотреть в данном контексте специфику формирования и развития мышления у детей младшего школьного возраста, которое развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. Этому вопросу уделяли значительное внимание отечественные ученые. Например, К.Д. Ушинский обращал внимание учителей на то, что «дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», и призывал опираться на первых порах школьной работы на эти особенности детского мышления. Задача обучения первой ступени – развить интеллект ребенка до уровня понимания причинно-следственных связей. Арт-педагогика со своим инструментарием в этом ракурсе как нельзя лучше будет способствовать решению таких задач. В своих исследованиях Л.С. Выготский показал, что при различной организации учебно-воспитательного процесса, при изменении содержания и методов обучения, методики организации познавательной деятельности можно получить совершенно разные характеристики

мышления детей младшего школьного возраста. В своей работе «Психология искусства» ученый раскрывает художественно-эстетическую ценность и главные задачи искусства, которые играют определяющую роль в детском возрасте, говоря о том, что «Искусство есть организация нашего поведения на будущее, установка вперед».

Описывая возможности арт-педагогики как фактора преобразующего обучения, можно отметить такие ее особенности, как мультимодальность, вариативность и универсальность. Одной из основных особенностей арт-педагогики выступает мультимодальность (многоканальность), которая подразумевает активизацию всех каналов восприятия в образовательном процессе: аудиального, визуального, кинестетического. Исследование вещей и явлений в ходе их восприятия разными органами чувств позволяет получить о них более объективное представление, увидеть и почувствовать их в контексте целостной картины мира, развивать образные представления [4].

Универсальность как основное качество арт-педагогики может использоваться также в условиях коррекционного и инклюзивного образования, поскольку обладает выраженным арт-терапевтическим эффектом – гармонизирует эмоциональное состояние, снимает напряжение, осуществляется в психологически безопасной, комфортной для обучающихся образовательной среде, имеет мотивационную и коммуникативную составляющую, что подтверждает большой потенциал использования возможностей искусства и художественно-творческой деятельности.

Несомненно, чтобы достичь определенных и устойчивых результатов в процессе использования арт-педагогики в современном образовании, необходимы эффективные и универсальные арт-технологии, которые, с одной стороны, способны создать доступную полихудожественную образовательную среду, с другой стороны, будут стимулировать учащихся к достижению наивысших результатов в своей художественной деятельности или повышению эстетических требований восприятия произведений искусства. К использованию арт-технологий необходимо подходить с позиции научности, систематичности и интегративности, чтобы добиться максимального и устойчивого результата [5].

Если при комплексной организации образовательного процесса, в содержании и методах обучения которого будут активно использоваться особенности арт-технологии, то можно получить уникальные характеристики мышления личности, но только при условии дифференцированного подхода, в котором будут учитываться его интерес и способности к какому-либо виду искусства или художественно-творческой деятельности.

Модели образования, в которых используется система принципов и методических приемов проектирования образовательного процесса, основанная на творческом освоении личности культуры, будут способствовать формированию и развитию культурных доминант и устремлений, способных к преобразующей деятельности себя и окружающего мира. Формирование системы мировоззренческих представлений личности в данной модели направлено на глубинные потребности социума, ориентировано на воспитание духа, нравственных констант культуры в сознании человека [6]. Ученые разных направлений единодушно сходятся во мнении, что главенствующая роль влияния на личность принадлежит преобразующей силе искусства (отмечается его просветительная, воспитательная, общественно-преобразовательная, познавательно-эвристическая функции).

Мы разделяем точку зрения одного из теоретиков – основателей критической педагогики Генри Арман Жиру, что школы (как, впрочем, и другие образовательные учреждения) должны стать местом культурного производства и преобразований, но не воспроизводства; местом, где индивид или группа расширяет свои полномочия и освобождается, являясь членом справедливого общества, предоставляющего ему личную и коллективную автономию, которая поддерживается традициями демократии прямого участия, охватывающими все многообразие культур и социальных слоев. Данная теория Жиру, его активная поддержка критической педагогики как формы культурной политики имеет право реализовываться на различных уровнях образования, но с учетом российского менталитета, традиций и условий [7].

В контексте вышесказанного заслуживает внимания мнение профессора Корнетова Г.Б. о том, что в настоящее время модель преобразующей педагогики, центрированной на процессе преобразования обучающегося, которая получила название как преобразующее обучение (англ. transformative learning), является наиболее перспективной по сравнению с предыдущими – передающей и порождающей, но выступающей в интеграции с ними. По мнению ученого, следует признать, что передающая, порождающая и преобразующая педагогики по-разному решают задачи образования, воспитания, обучения подрастающих поколений. Однако эти модели не исключают, а дополняют друг друга. В основе преобразующей педагогики лежит идея неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества [8].

Несомненно, что значительные изменения, происходящие в современном обществе, оказывают сильное влияние на все аспекты деятельности человека, включающие особенности физического и психоэмоционального развития. Этот фактор необходимо учитывать и педагогическому сообществу, внося корректировки и изменения на различных уровнях образования, ориентируясь в большей степени на преобразующую функцию образования, которая будет соответствовать новым вызовам, способствовать развитию творческого потенциала личности, способного преобразовывать окружающую действительность. Образовательный и воспитательный потенциал искусства хореографии может полностью реализоваться только в условиях, формируемых областью арт-педагогики в интеграции с другими науками.

Преобразующие возможности танцевального искусства в интеграции с другими видами творчества и художественной культуры необходимо активнее и шире использовать в современном образовательном пространстве с целью формирования и развития полихудожественной образовательной среды, способной оказывать положительное воздействие как на отдельную личность в частности, так и на общество в целом. Это возможно при условии понимании социумом необходимости внесения обоснованных преобразований в образовательный процесс и наличия педагогов, обладающих в своем арсенале интегрированными арт-технологиями.

Обобщая вышесказанное, нужно выделить необходимость интеграции педагогической науки, психологии и искусства в контексте гуманистической парадигмы образования, которая направлена как на освоение традиционных духовных ценностей, так и на активизацию способностей личности к самоактуализации в информационном обществе, при этом искусству в этой триаде должна отводиться особенная роль. Этот процесс может выступать сильнейшим драйвером современных тенденций в образовании.

Высказывание ирландского писателя и поэта О. Уайльда о том, что «благо, даруемое нам искусством, не в том, чему мы научимся, а в том, какими мы, благодаря ему, становимся» очень точно определяет преобразующее качество искусства в вопросах развития личности и общества в целом.

Библиографический список

1. Левченко И.Е., Чурашов А.Г. Педагогика античности (источниковедческий аспект). *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2020; № 6 (159): 134 – 153.
2. Татаринцева А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития.* 2015; № 13: 344 – 351.
3. Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи. *Высшая Школа Экономики (ВШЭ)*: сборник. Москва, 2001.
4. Хащанская М.К. *Арт-практики в художественном образовании:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2019.
5. Чурашов А.Г. Арт-педагогика как перспективное направление в современной парадигме образования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2020; № 6 (159): 227 – 240.
6. *Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник.* Санкт-Петербург: Издательство «ВВМ», 2014.
7. Моррисон К.А.Ж. *Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней.* Перевод с английского. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019: 460 – 470.
8. Корнетов Г.Б. *Развитие теории и практики образования: история и современность*: монография. Москва, 2018.

References

1. Levchenko I.E., Churashov A.G. Pedagogika antichnosti (istochnikovedcheskij aspekt). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 6 (159): 134 – 153.
2. Tatarinceva A.M. Preobrazuyuschee uchenie individa v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya.* 2015; № 13: 344 – 351.
3. Pyat'desyat krupnejshih myslitelej ob obrazovanii. Ot Konfuciya do D'yui. *Vysshaya Shkola `Ekonomiki (VSh`E)*: sbornik. Moskva, 2001.
4. Haschanskaya M.K. *Art-praktiki v hudozhestvennom obrazovanii:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2019.
5. Churashov A.G. Art-pedagogika kak perspektivnoe napravlenie v sovremennoj paradigme obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 6 (159): 227 – 240.
6. *Tvorchestvo: teoriya, diagnostika, tehnologii. Slovar' spravochnik*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «VVM», 2014.
7. Morrison K.A.Zh. *Pyat'desyat sovremennyh myslitelej ob obrazovanii. Ot Piazhe do nashih dnej.* Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019: 460 – 470.
8. Kornetov G.B. *Razvitie teorii i praktiki obrazovaniya: istoriya i sovremennost'*: monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.08.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-60-62

***Altukhova S.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Lipetsk State Pedagogical University n.a. P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk, Russia), E-mail: sv_altuhova@mail.ru*
***Kononova Z.A.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky (Lipetsk, Russia), E-mail: kononovazoy@gmail.com*

DEVELOPMENT OF COMPUTATIONAL THINKING ON THE BASIS OF SOLUTION ALGORITHMS DRAFTING. The article raises a question of the need of computational thinking development during the study of students at a university. Specific methods and components of computational thinking are highlighted and described in the article. It also points out the need to include the section "Algorithmization" into the computer science course from the very beginning of study. There are many options for the development of algorithmic thinking as an integral part of computational thinking. The authors of the article have chosen to use their own product – a workbook, which allows to obtain theoretical information about the process of constructing algorithms in the following sequence: setting a problem, describing data, building a mathematical model, drawing up a block diagram of a solution algorithm and algorithm testing on control values. This workbook is used in real pedagogical practice at Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. To identify the effectiveness of the product implementation, the results of programming training of university students before and after its implementation are analyzed.

Key words: **"hybrid community", computational thinking, algorithmization, workbook.**

***С.О. Алтухова**, канд. пед. наук, доц., Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, E-mail: sv_altuhova@mail.ru*
***З.А. Кононова**, канд. техн. наук, доц., Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, E-mail: kononovazoy@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ СОСТАВЛЕНИЯ АЛГОРИТМОВ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

В статье поднимается вопрос о необходимости формирования вычислительного мышления в процессе обучения студентов в вузе. Выделяются и описываются характерные методы и компоненты вычислительного мышления. А также говорится о необходимости включения в курс информатики изучение раздела «Алгоритмизация» с самого начала обучения. Вариантов формирования алгоритмического мышления как составной части вычислительного мышления достаточно много. Авторами статьи выбрано использование собственной разработки – рабочей тетради, позволяющей получить теоретические сведения о процессе построения алгоритмов в следующей последовательности: постановка задачи, описание данных, построение математической модели, составление блок-схемы алгоритма решения задач и тестирование алгоритма на контрольных значениях. Данная рабочая тетрадь используется в реальной педагогической практике в Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. Для выявления эффективности применения разработки, были проанализированы результаты обучения программированию студентов вуза до и после ее применения.

Ключевые слова: **«гибридное сообщество», вычислительное мышление, алгоритмизация, учебное пособие.**

Всё чаще мы встречаемся с таким понятием, как «гибридное сообщество», в состав которого включаются люди, компьютерная техника и компьютерные программы. Безусловно, использование компьютеров и компьютерных программ становится неотъемлемой частью жизни человека: освобождает от рутинных операций, упрощает процесс коммуникации, открывает новые горизонты для мысли и действий, дает возможность реализовывать творческую деятельность. Одним из условий участия в творчестве в цифровой среде – это способность и готовность взаимодействовать с людьми и программами [1].

Взаимодействие с программами требует специальной подготовки через формирование вычислительного мышления.

При поступлении в вуз бывшие школьники в той или иной степени уже имеют начальные задатки вычислительного мышления, которые формировались в результате изучения предметной области «Математика и информатика». Если будущий студент выбрал социально-гуманитарное направление подготовки, то развитие вычислительного мышления продолжается. Так, например, в психологии идет процесс создания специализированного математического аппарата для описания психических явлений и связанного с ними поведения человека, развивается особая научная дисциплина – математическая психология, в истории – клиометрия, где математические методы становятся вспомогательным средством изучения истории и т.д.

А если говорить о математических и технических направлениях подготовки, то развитие вычислительного мышления становится особенно **актуальным**. Именно с начала обучения необходимо вводить в курс информатики изучение раздела «Алгоритмизация» или в учебном плане предусматривать введение дисциплины «Алгоритмические основы программирования», «Алгоритмы и структуры данных» и т.п. Развитие алгоритмического мышления начинается с решения типовых задач путем их разбиения на простые (элементарные) действия, выполнение которых приведет к достижению поставленной цели.

Цель настоящего исследования состоит в формировании вычислительного мышления на основе составления алгоритмов решения задач. Задачи, необходимые для достижения поставленной цели:

1. Изучить роль алгоритмизации в формировании вычислительного мышления.
2. Разработать учебное пособие (рабочую тетрадь) «Алгоритмы и структуры данных».
3. Определить эффективность практического применения разработанного пособия в образовательном процессе вуза.

Теоретическая значимость состоит в выявлении возможностей изучения раздела «Алгоритмизация» в формировании вычислительного мышления.

Практическая значимость заключается в разработке учебного пособия (рабочей тетради) «Алгоритмы и структуры данных» с целью повышения эффективности образовательного процесса. Данная рабочая тетрадь используется в реальной педагогической практике в Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тян-Шанского в институте естественных, математических и технических наук.

Концепция формирования вычислительного мышления получила развитие с 2006 года после публикации статьи профессора Университета Карнеги-Мелона в Питсбурге (США) Жаннеты Винг [2]. В России к этой проблеме в 2016 году обратился член-корреспондент РАО Е.К. Хеннер [3]. Вопросам формирования вычислительного мышления также посвящены работы таких авторов, как Е.Д. Патаракин, Б.Б. Ярмахов, А.В. Баранов, Н.Д. Берман и др.

Несмотря на большое количество публикаций, данный термин не имеет строгого определения. Под вычислительным мышлением понимаются мыслительные процессы от определения и постановки проблемы до ее решения. Причем необходимо выбирать такую форму этого решения, чтобы его можно было эффективно реализовать на основе применения средств автоматизированной обработки информации. Вычислительное мышление не существует само по себе, не является чем-то обособленным. Оно пересекается с логическим и системным мышлениями, включает алгоритмическое [3].

Общей мыслью проанализированных работ является необходимость применять комплекс методов информатики как для непосредственного его формирования, так и для оценки сформированности. К таким методам относят следующие: проектирование, программирование, тестирование (отладка) и анализ [4]. Они взаимосвязаны, выполняются строго в указанной последовательности. Также выделяют компоненты вычислительного мышления: абстрагирование, декомпозиция, алгоритмизация, обобщение [3; 5].

Для успешного формирования вычислительно мышления по принципу «от простого к сложному» была разработана рабочая тетрадь «Алгоритмы и структуры данных» [6]. Она содержит комплекс лабораторных работ, предназначенных для изучения таких дисциплин, как «Алгоритмические основы программирования», «Алгоритмы и структуры данных».

Лабораторные работы включают следующие темы:

1. Алгоритм следования.
2. Алгоритм ветвления.
3. Циклические алгоритмы. Определенные циклы.
4. Циклические алгоритмы. Неопределенные циклы.
5. Алгоритмы обработки одномерных массивов.
6. Алгоритмы обработки двумерных массивов.
7. Алгоритмы реализации подпрограмм.

Лабораторная работа №2 «Алгоритм ветвления»

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Ветвление (разветвление) применяется, когда в зависимости от условия нужно выполнить либо одно, либо другое действие. На рисунке 2 представлена полная развилка.

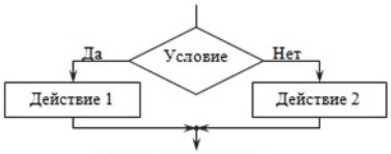


Рисунок 2. Ветвление

«Действие 1» и «Действие 2» может в свою очередь содержать н блоков (рисунок 3).

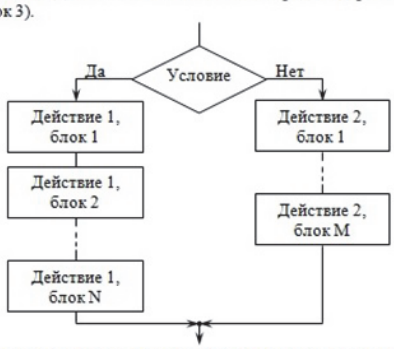


Рисунок 3. Ветвление с несколькими блоками в каждом действии

Частный случай ветвления, когда ветвь «Нет» не содержит никаких действий, называется *обход* (рисунок 4).

При использовании неопределенных циклов всегда необходимо предусматривать, чтобы хотя бы одна переменная, используемая в условии продолжения цикла, должна менять свое значение в теле цикла. В противной случае поставленное условие будет недостижимо и произойдет зацикливание.

На рисунке 8 показано выполнение данного требования.

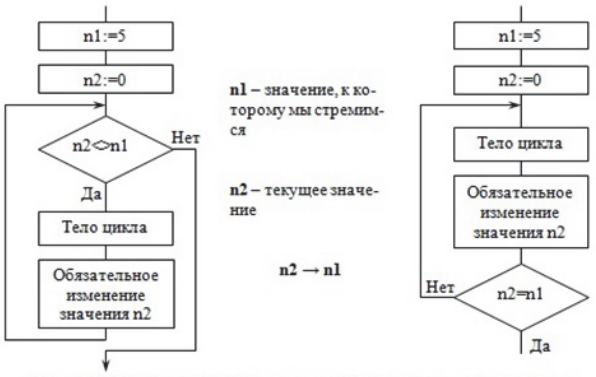


Рисунок 8. Реализация требования по предотвращению зацикливания

Рис. 1. Фрагменты теоретической части рабочей тетради

Каждая работа состоит из трех частей.

Первая часть содержит теоретические сведения об используемом для решения задач виде алгоритма, примеры начертания, специфические особенности его самостоятельного использования и в сочетании с другими видами алгоритмов (рис. 1).

Вторая часть представлена подробным разбором примеров решения и оформления задач по следующей схеме (рис. 2):

- постановка задачи – краткое формулирование условия задачи через указание связи между тем, что дано, и тем, что необходимо определить в результате решения;

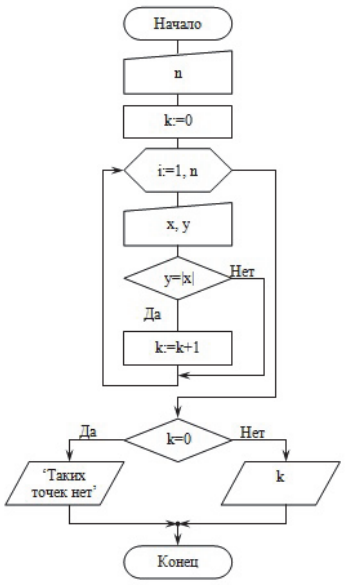
Пример решения задачи

Постановка задачи. Определить, сколько из n заданных точек принадлежит графику функции y=|x|.

Входные данные: n – целый тип, количество заданных точек.
x, y – вещественный тип, координаты точки.

Выходные данные: k – целый тип, количество точек, принадлежащих графику функции.

Алгоритм решения:



Тестирование алгоритма на контрольных значениях:

	Действие						Результат действия
	Тест 1						
1	Приступить к выполнению алгоритма						
2	Ввод значений переменной n						n=5
3	Присвоение переменной k первоначального значения, т.к. не найдено еще ни одной точки, значение k обнуляем						k=0
4	Вход в определенный цикл:						
	i=…, i∈[1, 5]?	Ответ на условие продолжение работы цикла	Ввод x	Ввод y	Проверка условия y=|x|?	Ответ на условие	k:=k+1, если ДА
	1, 1∈[1, 5]?	Да	2	-3	-3= |2|?	Нет	
	2, 2∈[1, 5]?	Да	-4	4	4= |-4|?	Да	k:=0+1=1
	3, 3∈[1, 5]?	Да	8	8	8= |8|?	Да	k:=1+1=2
	4, 4∈[1, 5]?	Да	-10	0	0= |-10|?	Нет	
	5, 5∈[1, 5]?	Да	1	1	1= |1|?	Да	k:=2+1=3
	6, 6∈[1, 5]?	Нет					
5	Выход из цикла и передача управления на оператор, следующий за оператором цикла. Проверка условия «3=0?»						НЕТ
6	Идем по ветке «Нет» и выводим количество точек, принадлежащих графику функции						3
7	Завершить выполнение алгоритма						
	Тест 2						
1	Приступить к выполнению алгоритма						
2	Ввод значений переменной n						n=3
3	Присвоение переменной k первоначального значения, т.к. не найдено еще ни одной точки, значение k обнуляем						k=0
4	Вход в определенный цикл:						
	i=…, i∈[1, 3]?	Ответ на условие продолжение работы цикла	Ввод x	Ввод y	Проверка условия y=|x|?	Ответ на условие	k:=k+1, если ДА
	1, 1∈[1, 3]?	Да	2	-3	-3= |2|?	Нет	
	2, 2∈[1, 3]?	Да	-5	4	4= |-5|?	Нет	
	3, 3∈[1, 3]?	Да	8	-8	-8= |8|?	Нет	
	4, 4∈[1, 3]?	Нет					
5	Выход из цикла и передача управления на оператор, следующий за оператором цикла. Проверка условия «0=0?»						ДА
6	Идем по ветке «Да» и выводим сообщение						'Таких точек нет'
7	Завершить выполнение алгоритма						

Рис. 2. Фрагмент оформления задания

- описание типов данных – указание входных, промежуточных и выходных данных (при наличии), используемых в решении задачи с указанием идентификатора, назначения и типа данных;
- описание математической модели (при необходимости) – построение математических соотношений в виде уравнений, неравенств и т.д., определяющих существенные свойства рассматриваемого объекта, события или явления;
- алгоритм решения задачи в виде блок-схемы;
- тестирование алгоритма на контрольных значениях – тест или система тестов алгоритма с конкретными значениями входных данных, для которых заранее известен результат. Цель – обнаружение ошибок. Проверка алгоритма осуществляется в три этапа: проверка в нормальных условиях, проверка в экстремальных условиях и проверка в исключительных ситуациях.

Алгоритм считается разработанным верно, если учтены все возможные варианты решения, с положительным результатом пройдены все три проверки, а также алгоритм обладает следующими свойствами: определенность, дискретность, массовость, результативность [7].

Третья часть направлена на отработку навыков решения задач. Используя теоретический материал и примеры решения задач, студенты самостоятельно выполняют индивидуальные задания, одновременно формируя навыки оформления лабораторных работ (рис. 3).

Выполнение индивидуальных заданий рабочей тетради направлено на отработку навыков по анализу данных задачи, рассмотрению вариантов решения задания, выбору наиболее эффективного варианта решения [7; 8].

Следующий этап формирования вычислительного мышления – обучение программированию. В 2019 – 2020 учебном году студенты осваивали курс программирования без предварительного использования разработанной рабочей тетради «Алгоритмы и структуры данных», а с 2020 – 2021 учебного года – с ее использованием. В табл. 1 представлены результаты промежуточной аттестации (экзамены) за указанные годы.

Выполнение индивидуального задания

Постановка задачи: _____

_____

Описание типов данных:

Вид данных	Идентификаторы данных с описанием назначения каждого из них		Тип данных для каждого идентификатора
	Имя	Назначение	
Входные:			
Промежуточные:			
Выходные:			

Описание математической модели:

Алгоритм решения задачи:

Тестирование алгоритма на контрольных значениях:

	Действие	Результат действия

Рис. 3. Фрагмент шаблона оформления индивидуального задания

Таблица 1

Результаты промежуточной аттестации

Уровень овладения компетенциями	*Результаты обучения программированию*	
	2019 – 2020 уч. год, в %	*2020 – 2021 уч. год, в %*
Высокий	35,70	68,4
Продвинутый	32,15	21,1
Базовый	32,15	10,5

Как видно из приведенной выше табл., отмечаются значительные изменения в уровнях овладения компетенциями. Практически в два раза увеличилось число студентов с высоким уровнем овладения компетенций и практически на ту же величину уменьшилось количество студентов, овладевших базовым уровнем. Этот результат стал достижим благодаря сформированности алгоритмического мышления, соблюдению последовательности процедуры проектирования, что позволило без дополнительных усилий перейти на уровень реализации алгоритмов на языках программирования.

В заключение необходимо отметить, что формирование вычислительного мышления – процесс поэтапный и достаточно трудоемкий. Качество его сформированности зависит от многих условий, одним из которых является адаптация разработанных или разработка собственных методических средств, направленных на развитие творческого интеллектуального потенциала обучающихся.

Библиографический список

1. Патаракин Е.Д., Ярмахов Б.Б. Вычислительная педагогика: мышление, участие и рефлексия. *Образовательные технологии и общество*. 2018; № 4: 502 – 523.
2. Wing J. *Computational Thinking. Communications of the ACM*. 2006; Vol. 49 (3): 33 – 35.
3. Хеннер Е.К. Вычислительное мышление. *Образование и наука*. 2016; № 2 (131): 18 – 33.
4. Берман Н.Д. Вычислительное мышление. *ЦИТИСЭ*. 2019; № 3 (20): 26.
5. Баранов А.В. Дидактический потенциал учебных физических задач в формировании вычислительного мышления студентов IT-направлений. *Научно-педагогическое образование*. 2019; № 1 (23): 144 – 150.
6. *Алгоритмы и структуры данных: рабочая тетрадь*. Составители С.О. Алтухова, З.А. Кононова. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021.
7. Могилев А.В., Пак Н.И., Хеннер Е.К. *Информатика*. Москва: Академия, 2012.
8. Дудкина Н., Гурьев Г. Алгоритмизация процесса обучения в техническом вузе. *Высшее образование в России*. 2006; № 3: 150 – 152.

References

1. Patarakin E.D., Yarmahov B.B. Vychislitel'naya pedagogika: myshlenie, uchastie i refleksiya. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2018; № 4: 502 – 523.
2. Wing J. *Computational Thinking. Communications of the ACM*. 2006; Vol. 49 (3): 33 – 35.
3. Henner E.K. Vychislitel'noe myshlenie. *Obrazovanie i nauka*. 2016; № 2 (131): 18 – 33.
4. Berman N.D. Vychislitel'noe myshlenie. *CITIS`E*. 2019; № 3 (20): 26.
5. Baranov A.V. Didakticheskij potencial uchebnyh fizicheskih zadach v formirovanii vychislitel'nogo myshleniya studentov IT-napravlenij. *Nauchno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019; № 1 (23): 144 – 150.
6. *Algoritmy i struktury dannyh: rabochaya tetrad'*. Sostaviteli S.O. Altuhova, Z.A. Kononova. Lipeck: LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2021.
7. Mogilev A.V., Pak N.I., Henner E.K. *Informatika*. Moskva: Akademiya, 2012.
8. Dudkina N., Gur'ev G. Algoritmizaciya processa obucheniya v tehnicheskom vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006; № 3: 150 – 152.

Статья поступила в редакцию 24.09.21

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-63-65

***Bekasova E.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: bekasova@mail.ru*

ON THE WORK WITH OLD RUSSIAN TEXTS WITHIN THE FRAMEWORK OF OLYMPIAD TASKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE. Olympiads for schoolchildren allow a single educational space to realize the opportunities of self-development and personal growth that are relevant for modern schoolchildren, the development of motivation for learning and the formation of directed cognitive activities that will contribute to their preparation for the corresponding profession. The Russian Language Olympiad, touching on one of the most important subjects in school and the main means of communication of Russian society, aims not only to test the quality of knowledge of the modern Russian language, but also requires a significant expansion of the linguistic space of knowledge about the Russian language and the development of meta-language thinking of schoolchildren. Among the tasks of school Olympiads, the traditional analysis of Old Russian texts is especially distinguished, which fully allows to determine the level of formation among students of linguistic and communicative competence and to identify the ability to non-standard thinking and research skills. The complexity of the tasks on the history of the language causes special difficulties for schoolchildren, in connection with which the article presents the experience of systematic and purposeful work in preparing students for reading and analyzing Old Russian texts.

Key words: **Olympiads for schoolchildren, Olympiad in Russian, preparation for Olympiad, gifted children, history of language, Old Russian text.**

***Е.Н. Бекасова,** д-р филол. наук, проф., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: bekasova@mail.ru*

О РАБОТЕ С ДРЕВНЕРУССКИМИ ТЕКСТАМИ В РАМКАХ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Олимпиады для школьников позволяют в едином образовательном пространстве реализовать актуальные для современных школьников возможности саморазвития и личностного роста, сформировать мотивации к обучению и направленной познавательной деятельности, которая будет способствовать их подготовке к соответствующей профессии. Олимпиада по русскому языку, затрагивая один из важнейших предметов в школе и проблемы основного средства коммуникации российского общества, ставит своей целью не только проверку качества владения современным русским языком, но и требует значительного расширения лингвистического пространства знаний о русском языке и развития метаязыкового мышления школьников. Среди заданий школьных олимпиад особо выделяется традиционный анализ древнерусских текстов, который в полной мере позволяет определить уровень сформированности у школьников лингвистической и коммуникативной компетенции и выявить способность к нестандартному мышлению и исследовательские навыки. Сложность заданий по истории языка на материале памятников древнерусской письменности вызывает особые трудности при их выполнении школьниками, в связи с чем в статье представлен опыт системной и целенаправленной работы по подготовке учащихся к чтению и анализу древнерусских текстов.

Ключевые слова: **олимпиады для школьников, олимпиада по русскому языку, подготовка к олимпиаде, одарённые дети, история языка, древнерусский текст**.

Олимпиадное движение школьников представляет особый интерес в системе современного образования, поскольку позволяет реализовать установленные Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования требования, включающие «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности» [1].

Этому способствуют основные качества олимпиады как особого вида деятельности обучающихся, которые в условиях единого образовательного пространства предоставляют возможность создания интеллектуальной и творческой среды, активизации интереса к школьным предметам и соответствующим научным исследованиям, стимулируют потребность школьников в саморазвитии и самообразовании и в целом формируют их устойчивые познавательные интересы. Многоаспектность олимпиадного движения определяет разнообразие оценок и исследований в плане содержания олимпиад по разным предметам в сопряжённости с образовательными стандартами, возрастными особенностями участников, их научной актуальностью, спецификой подготовки и проведения различных этапов олимпиад [2], организации работы с одарёнными и перспективными детьми [3; 4]; диагностики сформированности компетентности школьников [5; 6]; подготовки учащихся к будущей профессиональной деятельности [7; 8] и др.

Безусловно, олимпиада при правильном подходе к её организации на всех этапах, качественной содержательной части, системной и непрерывной подготовке учащихся является важнейшим средством мотивации к дальнейшему углублению знаний по предмету, расширению кругозора школьника и проверки их знаний и достижений. Олимпиады по русскому языку разного уровня – школьные, муниципальные, региональные, всероссийские – представляют особый интерес в связи со спецификой преподавания русского языка в школе и самого языка как сложнейшей системы систем, имеющей существенные ограничения научных подходов к её изучению в школе (более подробно см.: [9]). Данное положение обусловливает актуальность исследований, связанных с концептуальными положениями составления олимпиад по русскому языку и подготовки школьников к успешному выполнению предложенных заданий, в первую очередь относящихся к повышенному уровню сложности, которым посвящена данная статья.

К таким наиболее сложным и, соответственно, высоко оцениваемым заданиям современных олимпиад по русскому языку относится разноаспектный анализ древнерусского текста, который даёт возможность реализовать основные задачи олимпиады по русскому языку – «выявить сущностные свойства языка, обнаружить понимание структурных и системных языковых отношений на материале не только современного языка, но и языка прошедших эпох» [10, с. 824]. Вследствие этого *цель* предлагаемой статьи обусловлена необходимостью обобщения опыта работы со школьниками по подготовке к успешному выполнению олимпиадных заданий повышенной сложности, связанных с анализом фрагментов древнерусских текстов. В соответствии с поставленной целью предполагается решить следующие *задачи*: 1) проанализировать особенности представления древнерусских текстов в олимпиадных заданиях; 2) определить направления работы со школьниками, обусловленные спецификой внутренних и внешних структурных особенностей средневекового текста; 3) на основании опыта составления муниципальных олимпиад и проверки регионального этапа Всероссийской олимпиады по русскому языку для школьников выявить наиболее эффективные приёмы подготовки учащихся к выполнению поставленных лингвистических задач при анализе текстов древнерусской письменности.

Научная новизна представленной работы обусловлена предложенной методикой подготовки учащихся к выполнению заданий олимпиады по русскому языку, связанных с лингвистическим анализом древнерусских текстов. Акцент на выполнении заданий, связанных с анализом памятников древнерусской письменности, определяет теоретическую значимость статьи, поскольку в работах, как правило, рассматриваются проблемы, связанные с историей языка, однако такие олимпиадные задания ориентированы на языковой строй, что значительно отличается от особенностей подготовки школьников к выполнению заданий, ориентированных на функционирование языковой системы и её реализации в тексте. Практическая ценность обусловлена возможностью использования предложенных в статье направлений подготовки школьников к эффективному решению лингвистических задач, связанных с анализом текстов памятников древнерусской письменности.

Методологическая основа статьи обусловлена научными трудами ведущих специалистов, представляющих различные аспекты лингвистического и филологического анализа текстов древнерусских памятников (А.А. Алексеев, А.Н. Кожин, В.В. Колесов, Д.С. Лихачёва, А.М. Панченко и др.). Методический аспект определяется работами А.Д. Дейкиной, Т.В. Донской, Л.И. Новиковой, Т.М. Пахновой, Л.А. Ходяковой и др., в которых изложены концептуальные подходы к анализу текста как важнейшей дидактической единицы изучения русского языка.

Как уже отмечалось, история языка и древнерусские тексты традиционно включаются в олимпиады по русскому языку, поскольку именно исторический подход на соответствующем лингвистическом материале может в полной мере реализовать потенциал олимпиады «как инструмента отбора одарённых детей в области русского языка» [10, с. 824]. Именно в таких заданиях школьники максимально проявляют свои метаязыковые способности, чтобы с помощью базовых знаний школьного курса «обнаружить закономерности и характеристики языковых явлений, которые требуют углублённых разысканий, определённых исследовательских усилий и «чувства языка», в том числе демонстрируя способность воспринять язык панхронически…» [10, с. 825].

Такой подход, безусловно, принципиально значим для изучения русского языка, так как в языке не только «откладываются» в качестве «палеонтологических остатков» языковые «окаменелости» (И.А. Бодуэн де Куртенэ), но и весь язык пронизан теми явлениями, из которых исторически формировалась и развивалась его система. В связи с этим любой факт современного языка в той или иной степени связан с его историей. Более того, как справедливо утверждает В.В. Колесов, «все гуманитарные науки в основе своей историчны, ибо изучают

свой объект в ретроспекции – это разного рода “продукты культуры”. Историзм их и есть та искомая теория, которая каждую научную дисциплину делает наукой, актуальной до сегодняшнего дня» [11, с. 338]. Соответственно, именно история языка обладает необходимой объясняющей силой, которая связывает разрозненные, на первый взгляд, языковые явления современной системы, определяет их причинно-следственные связи и лишает язык той непонятности и многочисленных исключений, которые так отталкивают учащихся от изучения русского языка.

Благодаря введению в олимпиадные задания текстов древнерусской письменности и вопросов по истории русского языка значительно расширяются знания по русскому языку, причём направленных в основном на усвоение незнакомых или не рассматриваемых в школьной программе лингвистических сведений, что требует от учащихся не только ознакомления с графической системой памятников и их структурными особенностями, но и решения нестандартных задач с элементами этимологического анализа и приёмов внутренней реконструкции [8; 12; 13; 14].

Как показывает опыт проверки олимпиад муниципального и регионального уровня, специфика заданий, связанных с древнерусскими текстами, обусловливает необходимость особой подготовки школьников к успешному решению поставленных задач. При этом следует подчеркнуть, что тексты памятников древнерусской письменности в достаточной степени позволяют реализовать полный спектр предлагаемых олимпиадных заданий, особенно эвристического и проблемного характера, затрагивающих все уровни языковой системы и ряда лингвогенетических аспектов возможного исследования русского языка, включая некоторые аспекты славистики и теории языка. Однако выбор текстов для олимпиады представляет значительную трудность, так как они должны соответствовать не только поставленным лингвистическим задачам, но и возрастным особенностям детей, уровню их фоновых знаний, а также обладать определённой воспитательной ценностью, значимой для подрастающего поколения. Следует отметить, что региональные олимпиады прошлых лет нередко включали тексты, имеющие специфическую конфессиональную направленность типа «Мниси по Пасцһ упражняются» и под., что, на наш взгляд, недопустимо для реализации целей олимпиады в образовательном и воспитательном аспектах, так как нередко требует не столько лингвистической, сколько теологической подготовки. Считаем необходимым подчеркнуть, что существенный потенциал древнерусской литературы в образовательном, духовном и воспитательном планах практически не затронут в школьном курсе литературы, и задания, содержащие фрагменты древнерусских текстов, дают практически безграничные возможности для стимулирования интереса школьников к нашему «великому наследию» в области литературы, языка, истории и культуры.

Специфика содержания и графическая подача древнерусских текстов в олимпиадных заданий предполагают преобразование сложившейся практической подготовки школьников [15]. Прежде всего это касается особенностей прочтения, и – как следствие – понимания древнерусского текста. Использование старой кириллицы нередко является причиной полного отказа школьников от выполнения данных заданий, поэтому одним из важнейших этапов организации работы с древнерусским текстом должно стать знакомство с кириллицей, её историей и графическим воплощением. В связи с этим следует согласиться с мнением С.В. Тетиной и С.В. Лескиной о том, что учителю или тьютору «необходимо освоить или совершенствовать психологические практики по избеганию стрессовых ситуаций как в процессе подготовки учащихся к предметной олимпиаде, так и участия в самих конкурсных этапах предметной олимпиады своих подопечных» [3, с. 125]. Психологическая подготовка школьника к восприятию древнерусского текста позволяет уберечь его от глубокого разочарования от олимпиады по русскому языку и негативного отношения к историческому прошлому языка, отторжения исторического письменного наследия и предостерегает его от грубейших ошибок в понимании текста. В частности, на региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников, где был предложен текст о наказаниях Господа, которые сравнивались с действиями лекаря, причиняющего боль больному для его блага, слова *Господь*, *Господа* подавались под титлом в виде Гꙗꙗдь, Гда и были прочитаны большинством учащихся как слова *гад*, *гада*, что полностью извратило смысл текста. Всё это обусловливает необходимость чтения и разбора древнерусских текстов исключительно в неадаптированном виде, что постепенно приведёт школьников к адекватному восприятию графических особенностей и содержания памятников письменности.

Для эффективного решения олимпиадных заданий по древнерусскому тексту необходима поэтапная работа по освоению вдумчивого и внимательного, а не просмотрового чтения. Руководящий принцип, изложенный в одном из самых древних оригинальных произведений древнерусской письменности, сохранившемся в составе «Изборника» 1076 г., указывает на то, что «*егда чьтеши книгы не тъшти ся бързо иштисти до другыя главизны нъ поразумиһ и чьто гꙗлютъ книгы и словеса та и тришьды обращтая ся о единои главизнһ*» [16, с. 151 – 152]. При таком глубоком и аналитическом чтении невозможно как ошибочное прочтение, так и абсолютно свободное понимание текста, поскольку происходит его осмысление в целом, а это способствует установлению причинно-следственных связей слов, пониманию их контекстуального значения и пр. [17]. Такой подход к чтению способствует не только успешной реализации лингвистических способностей участников олимпиады и активизирует их мотивацию к изучению русского языка, но и формирует правильную читательскую деятельность и вдумчивого читателя, что имеет особую ценность в наше время.

Следует подчеркнуть, что именно такое чтение позволяет приникнуть в самую суть лексико-семантической системы древнерусского языка, которая определяется, прежде всего, её синкретизмом. Отсюда отсутствие свойственной современному языку дифференциации смыслов, особая многозначность, позволяющая, например, определять *плод* и *воина – добрыми, солнце* и *девицу – красными* и под. В этом плане необходим тщательный разбор текстов, в том числе из предыдущих олимпиад, которые позволят определить более точное значение синкреты.

Однако нередко в предлагаемых моделях ответов не учитывается данный фактор, что приводит к излишней категоричности требований. В частности, в региональной олимпиаде был представлен достаточно спорный в воспитательном отношении фрагмент «Жития Феодосия Печерского», содержащий текст о матери святого, которая «*якоже* многашьды ей отъ великыя ярости разгнѣватися на нь и бити й, бѣ бо и тѣлъмь крѣпъка и сильна, якоже и мужь». Текст об исключительной жестокости матери вводился, в том числе, и из-за определения лексической единицы мужь, которая в ответе определялась исключительно как *мужчина*. Действительно, в русском языке старшего периода чаще всего именно так и можно рассматривать значение слова (наряду со значениями *свободный человек, почтенный человек; свидетели*), но уже с древнейшего «Остромирова евангелия» 1057 г. фиксируется значение *муж, супруг* [18, с. 96 – 97]. Небольшой фрагмент текста допускает возможность двоякого понимания, которое в ответе не допускалось: мать была так же крепка и сильна, или как мужчина, или как её муж (супруг). Знакомство с подобными расхождениями в прочтении и оценке древнерусских текстов обусловливает необходимость детального рассмотрения возможных вариантов для определения конкретного значения синкретичного слова, которое должно стать одним из важнейших направлений подготовки школьников для решения лингвистических задач, связанных с языком восточнославянской и старорусской письменности.

При подготовке учащихся к работе с древнерусским текстом также необходимо понимать, что в его построении особую роль играют цитаты из богослужебной литературы и особая стилистическая организация, представляющая богатейший арсенал художественно-изобразительных средств, что нередко не позволяет переводить текст дословно и в прямом значении слов. Основные символы и образы средневековых текстов также должны стать фоновыми знаниями восприятия древнерусского текста. В связи с этим особую значимость работы с текстом представляют не только исторические и этимологические словари, но реализация лингвокреативных практик прочтения текста.

Таким образом, выполнение лингвистических заданий, связанных с анализом памятников древнерусской письменности, требует особой подготовки учащихся как к восприятию древнерусского текста, так и применению полученных в школьном курсе русского языка знаний к решению поставленных лингвистических задач.

Во-первых, введение в олимпиады по русскому языку текстов древнерусских памятников показывает необходимость их отбора в соответствии с лингвистическими аспектами, но при этом должны учитываться фоновые знания современных школьников, соответствовать образовательным и воспитательным целям.

Во-вторых, необходима тщательная психологическая адаптация школьника к графическому облику древнерусского текста и пониманию его содержания, тесно связанного с религиозно-философским и религиозно-нравственным осмыслением действительности.

В-третьих, решение поставленных перед школьниками лингвистических задач напрямую связано с развитием вдумчивого и осмысленного чтения предлагаемого для лингвистического анализа древнерусского текста, отработки навыков критического и изучающего чтения задания и умений сопоставлять предоставленную информацию обоих блоков задания. В связи с этим важна практика прочтения произведений древнерусской литературы, в том числе уже существующими возможными вариантами переводов (например, «Слова о полку Игореве»).

В-четвёртых, всесторонняя лингвистическая поддержка школьников в плане осмысления лексико-семантической специфики древнерусского текста требует развития, как мы уже писали, метаязыковой компетенции учащихся, которая обеспечит «возможность внимательно всматриваться в семантическую многогранность слова, видеть его национально-культурные смыслы и обертоны» [19, с. 26], следовательно, прояснить значения слов в образно-символической системе средневекового текста.

Такая комплексная работа над сложнейшим заданием олимпиады по русскому языку стимулирует интеллектуальные и творческие способности учащихся, мотивирует их к получению новых знаний, повышает лингвистическую эрудицию и интуицию, а также воспитывает и развивает личность школьника.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*: сайт Федеральный государственный образовательный стандарт. Available at: https://fgos.ru/
2. Гапонова Ж.К., Мельникова Е.М. Подготовка школьников к олимпиадам по русскому языку. *Ярославский педагогический вестник*. 2010; Т. II, 4: 89 – 95.
3. Тетина С.В., Лескина С.В. Совершенствование профессионального мастерства учителя-наставника в подготовке учащихся к предметным олимпиадам. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2020; № 3 (44): 121 – 129.
4. Попова В.И., Кельсина А.С. Олимпиады в системе поиска и развития одарённых детей. *Проблемы развития территории*. 2011; № 3 (35): 84 – 93.
5. Демидова М.И., Фомичева Н.В., Арабули Ц.Г., Кощеева А.Н., Бежина И.Н. Исследовательская дистанционная олимпиада как форма диагностики сформированности исследовательской компетентности учащихся. *Пермский педагогический журнал.* 2014; № 5: 95 – 99.
6. Фомичева Н.В. Дистанционная исследовательская олимпиада по русскому языку для старшеклассников. *Филологический класс.* 2015; № 4 (42): 71 – 74.
7. Гревцева Г.Я. Педагогическая олимпиада – одна из форм подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2015; № 1: 98 – 106.
8. Гоголина Т.В., Иванова Е.Н. Олимпиада по русскому языку как средство повышения мотивации школьников к изучению лингвистических дисциплин. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 12: 91 – 94.
9. Бекасова Е.Н. «Недетские болезни» школьной лингвистики. *Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского.* Серия: Филология. Социальные коммуникации. Симферополь, 2011; № 24 (63): 467 – 472.
10. *Методические разработки заданий и требований к проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2021 – 2022 учебном году.* Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/u22/metod_rekomendacii_shime_vsosh_2021-22_sbornik.pdf
11. Колесов В.В. *Жизнь происходит от слова …* Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999.
12. Дзюба Е.В., Еремина С.А. Вопросы истории языка на Всероссийской олимпиаде школьников. *Филологический класс*. 2010; № 23: 36 – 40.
13. Ерёмина С.А. Факультатив по истории языка как форма подготовки учащихся к Всероссийской олимпиаде школьников по русскому языку. *Филологический класс*. 2015; № 4 (42): 65 – 70.
14. Корнеева Т.А. Развивающие олимпиады по истории русского языка и книгопечатанию. *Филология и культура*. 2018; № 2. (52): 218 – 222.
15. Бекасова Е.Н. Об особенностях восприятия древнерусского текста современным читателем. *Личность и окружающая среда в современном мире*: материалы XVII научной конференции. Оренбург, 1993: 106 – 108.
16. *Изборник 1076 года*. Москва: Наука, 1965.
17. Бекасова Е.Н. Лексико-семантическое сопровождение изучения «Повести о Петре и Февронии» в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (82): 24 – 27.
18. *Словарь русского языка XI – XVII вв.* Москва: Наука, 1978.
19. Бекасова Е.Н. Традиции «почитания книжного» как ценностный ориентир современного филологического образования. *Известия Южного Федерального университета. Филологические науки*. 2020; № 24 (3): 185 – 196.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*: sajt Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart. Available at: https://fgos.ru/
2. Gaponova Zh.K., Mel'nikova E.M. Podgotovka shkol'nikov k olimpiadam po russkomu yazyku. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2010; T. II, 4: 89 – 95.
3. Tetina S.V., Leskina S.V. Sovershenstvovanie professional'nogo masterstva uchitelya-nastavnika v podgotovke uchaschihsya k predmetnym olimpiadam. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2020; № 3 (44): 121 – 129.
4. Popova V.I., Kel'sina A.S. Olimpiady v sisteme poiska i razvitiya odarennyh detej. *Problemy razvitiya territorii.* 2011; № 3 (35): 84 – 93.
5. Demidova M.I., Fomicheva N.V., Arabuli C.G., Koscheeva A.N., Bezhina I.N. Issledovatel'skaya distancionnaya olimpiada kak forma diagnostiki sformirovannosti issledovatel'skoj kompetentnosti uchaschihsya. *Permskij pedagogicheskij zhurnal.* 2014; № 5: 95 – 99.
6. Fomicheva N.V. Distancionnaya issledovatel'skaya olimpiada po russkomu yazyku dlya starsheklassnikov. *Filologicheskij klass.* 2015; № 4 (42): 71 – 74.
7. Grevceva G.Ya. Pedagogicheskaya olimpiada – odna iz form podgotovki buduschih specialistov k professional'noj deyatel'nosti. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2015; № 1: 98 – 106.
8. Gogolina T.V., Ivanova E.N. Olimpiada po russkomu yazyku kak sredstvo povysheniya motivacii shkol'nikov k izucheniyu lingvisticheskih disciplin. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; № 12: 91 – 94.
9. Bekasova E.N. «Nedetskie bolezni» shkol'noj lingvistiki. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo.* Seriya: Filologiya. Social'nye kommunikacii. Simferopol', 2011; № 24 (63): 467 – 472.
10. *Metodicheskie razrabotki zadanij i trebovanij k provedeniyu shkol'nogo i municipal'nogo `etapov Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po russkomu yazyku v 2021 – 2022 uchebnom godu.* Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/u22/metod_rekomendacii_shime_vsosh_2021-22_sbornik.pdf
11. Kolesov V.V. *Zhizn' proishodit ot slova …* Sankt-Peterburg: «Zlatoust», 1999.
12. Dzyuba E.V., Eremina S.A. Voprosy istorii yazyka na Vserossijskoj olimpiade shkol'nikov. *Filologicheskij klass*. 2010; № 23: 36 – 40.
13. Eremina S.A. Fakul'tativ po istorii yazyka kak forma podgotovki uchaschihsya k Vserossijskoj olimpiade shkol'nikov po russkomu yazyku. *Filologicheskij klass*. 2015; № 4 (42): 65 – 70.
14. Korneeva T.A. Razvivayuschie olimpiady po istorii russkogo yazyka i knigopechataniyu. *Filologiya i kul'tura*. 2018; № 2. (52): 218 – 222.
15. Bekasova E.N. Ob osobennostyah vospriyatiya drevnerusskogo teksta sovremennym chitatelem. *Lichnost' i okruzhayuschaya sreda v sovremennom mire*: materialy XVII nauchnoj konferencii. Orenburg, 1993: 106 – 108.
16. *Izbornik 1076 goda*. Moskva: Nauka, 1965.
17. Bekasova E.N. Leksiko-semanticheskoe soprovozhdenie izucheniya «Povesti o Petre i Fevronii» v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (82): 24 – 27.
18. *Slovar' russkogo yazyka XI – XVII vv.* Moskva: Nauka, 1978.
19. Bekasova E.N. Tradicii «pochitaniya knizhnogo» kak cennostnyj orientir sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo Federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki.* 2020; № 24 (3): 185 – 196.

Статья поступила в редакцию 17.09.21

УДК 378:351:851 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-65-68

Gavrutenko T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Humanitarian and Pedagogical University n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: gavrutenkotv70@mail.ru*

TECHNOLOGY OF CLASS TEACHERS' DEVELOPMENT BASED ON AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ALLIANCE. The article reveals the meaning of managing the development of class teachers on the basis of the managing of a collective subject of educational activity at school. The author of the article identifies features of the educational environment of a pedagogical university and basic schools as a single innovative educational alliance. One of the ways to increase the effectiveness of class teachers' key competencies development is pedagogical management, on the basis of which self-management of the educational activities of schoolchildren is carried out. Based on the mentoring of future and young teachers working in schools for the first three years, innovative practice formats are being built in basic schools with high indicators of educational activity. Results of the study allow to assert the effectiveness of advanced training, support and mentoring of classroom teachers based on the creation of a unite integral educational environment of the pedagogical alliance "school–university".

Key words: **pedagogical management, environmental approach, innovative educational alliance, effective communication, educational competence, educational practices, educational environment, mentoring, collaboration, network interaction.**

Т.В. Гаврутенко, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: gavrutenkotv70@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АЛЬЯНСА

В статье раскрыта сущность управления развитием классных руководителей на основе формирования коллективного субъекта воспитательной деятельности в школе. Автором статьи выявлены особенности воспитывающей среды педагогического университета и базовых школ как единого инновационного образовательного альянса. Одним из путей повышения эффективности развития ключевых компетенций классного руководителя выступает педагогический менеджмент, на основе которого осуществляется самоуправление воспитательной деятельностью школьников. На основе наставничества будущих и молодых учителей, работающих в школах первые три года, выстраиваются инновационные форматы практик в базовых школах с высокими показателями воспитательной деятельности. Полученные автором результаты исследования позволяют утверждать об эффективности опережающей подготовки, сопровождении и наставничестве классных руководителей на основе создания единой целостной воспитательной среды педагогического альянса «школа – вуз».

Ключевые слова: **педагогический менеджмент, средовый подход, инновационный образовательный альянс, эффективная коммуникация, воспитательная компетентность, воспитательные практики, воспитывающая среда, наставничество, коллаборация, сетевое взаимодействие.**

В настоящее время в условиях актуализации воспитательной работы в образовательных организациях ключевым вопросом для педагогических вузов является управление развитием будущего классного руководителя, его сопровождение и наставничество после окончания вуза в первые годы работы в школе.

Актуальность исследования данной проблемы заключается в осуществлении качественных трансформаций организации воспитательной работы в школе, что обусловливает наличие методических компетенций классных руководителей. В педагогической теории и практике сложилась ситуация, которая характеризуется противоречием между возросшими требованиями к современному классному руководителю, способному эффективно осуществлять воспитательную деятельность, и недостаточно активно используемыми возможностями коллаборации школы и педагогического вуза.

Целью исследования стало выявление, создание и экспериментальная проверка совокупности организационно-педагогических условий, повышающих эффективность развития классных руководителей. Для достижения цели исследования решались следующие задачи:

– сконструирована, теоретически обоснована технология развития классных руководителей на основе инновационного образовательного альянса педагогического университета и школы;

– разработаны критерии и показатели оценки эффективности технологии развития классных руководителей на основе инновационного образовательного альянса школа и вуз;

– опытно-экспериментальным путём проверена эффективность технологии развития классных руководителей на основе инновационного образовательного альянса.

Объединение ресурсов педагогического вуза и практических возможностей базовых школ с высокими результатами воспитательной работы позволило, на наш взгляд, создать единую эффективную воспитательную среду, целостное пространство по подготовке, развитию и сопровождению современного учителя. На наш взгляд, воспитательная среда педагогического университета станет действенным механизмом для развития будущего классного руководителя в условиях коллаборации и сетевого взаимодействия между вузом и педагогами школ [1].

В научной литературе рассматриваются и анализируются различные определения понятия «воспитательная среда». Обстоятельная характеристика понятия «воспитательная среда» исследовалась в работах Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Н.Е. Щурковой и др. [2; 3]. Анализ различных подходов к определению сущностных характеристик воспитывающей среды позволяет дать следующее определение этому феномену: воспитывающая среда – это самоорганизующаяся система внешних воздействий на воспитанников, которая задает организационный порядок, виды деятельности, образ жизни воспитанников и оценку их деятельности и поведения в соответствии с принятой системой ценностей [2].

Мы же в своей статье ведем речь о воспитывающей среде, которая рассматривается нами как некие объективно созданные с помощью педагогических средств педагогического университета и базовых школ обстоятельства, способные оказывать воспитывающее влияние на индивидуальных и коллективных субъектов, которые являются системообразующими элементами этой среды.

Основным механизмом создания воспитывающей среды является взаимодействие коллективных субъектов педагогического университета и классных руководителей базовых школ, осуществляющих воспитание. Разделяя позицию Н.А. Щурковой о том, что воспитание присутствует в каждом моменте взаимодействия ребенка с родителями, педагогом, окружающими людьми, социально-психологических ситуаций в обществе, считаем важным использовать средовый подход в развитии воспитательных компетенций будущих классных руководителей [3].

В рамках нашего исследования в качестве коллективного субъекта развития и формирования воспитательных компетенций будущих классных руководителей выступает альянс (объединение ресурсов) университета и школы на основе договорных обязательств. Существенным признаком коллективного педагогического субъекта образовательного альянса является наличие субъект-субъектных отношений, которые в условиях взаимодействия выражаются в активности будущего классного руководителя, эффективной коммуникации в реализации функций воспитательной работы со школьниками, взаимодействия с родителями [4].

Методологическим основанием нашего исследования следует признать идеи о том, что коллективный субъект воспитания – это источник активности воспитательной работы, способом организации которой является педагогическое событие [5]. Принципиально важным основанием исследования выступают концептуальные основы Л.И. Новиковой, которая рассматривает управление воспитательной деятельностью на основе средового подхода. Средовый подход предполагает не непосредственное регулирование взаимодействия человека и среды в воспитательных целях, а опосредованное (через среду) управление становлением личности [6].

Следует заметить, что основное предназначение инновационного образовательного альянса педагогического университета и школы состоит в том, чтобы включить будущих классных руководителей в воспитательную деятельность, помочь им перенять умения и навыки в процессе взаимодействия с учителями школ и таким образом вывести на раскрытие в себе воспитательного потенциала.

Формирование воспитывающей среды для студентов университета – это сложный способ решения педагогических задач в динамично меняющихся ситуациях [6; 7]. Эффективность любого процесса прямо зависит от управляющей системы, которой подвластен этот процесс. Развитие будущих классных руководителей не является исключением, тем более с учетом все более повышающейся важности инновационных методов организации воспитательного процесса в становлении личности компетентного специалиста.

Важно отметить, что в институте педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» становление и развитие будущих классных руководителей выстраивается на основе педагогического менеджмента. Педагогический менеджмент в работах современных авторов рассматривается как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательными системами, направленный на повышение эффективности этих систем. В большей мере воспитательная среда трактуется как систематический целенаправленный процесс [8].

При этом педагогический менеджмент можно рассматривать как управленческую деятельность учителя, осуществляемую в классе и направленную на достижение целей развития и воспитания личности ребенка, готового к жизни в новых социально-педагогических условиях [9]. Педагогический менеджмент рассматривается нами как теория, методика и технология эффективного управления развитием классного руководителя. В исследовании мы работаем не только с будущими педагогами, наделенными воспитательными функциями, но и с выпускниками педагогического университета, которые осуществляют классное руководство в течение трех лет после окончания вуза.

Основная идея педагогического менеджмента базируется на децентрализации студентам управленческих полномочий в процессе разработки и реализации воспитательных событий со школьниками [10].

Новизна исследования заключается в обосновании организационно-педагогических условий, повышающих эффективность развития классных руководителей: создание открытого воспитательного пространства школы и педагогического вуза на основе интеграции кадровых, методических ресурсов; внедрение в процесс взаимодействия будущих классных руководителей и действующих в школе воспитателей методов проектного, партисипативного менеджмента; построение эффективного кооперативного взаимодействия классных руководителей в проектных командах.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке и описании технологии развития классных руководителей на основе кооперативного управления.

Как показала практика, делегирование управленческих функций студентам в организации воспитательной работы в школе – это довольно действенный способ мотивации к осуществлению воспитания. Доверяя будущему классному руководителю выполнение работы руководителя воспитательной деятельности в условиях кооперативного управления, формируется его ответственность, увеличивается эффективность его работы.

С целью реализации инновационных форматов формирования, прежде всего, воспитательной компетентности будущих классных руководителей, институт педагогики и психологии Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина активно реализует проект «Классный

руководитель 4.0: перезагрузка». Проект поддержан Министерством образования и науки Алтайского края, краевыми профессиональными сообществами и объединениями, муниципальными органами управления образованием, базовыми школами Алтайского края.

Нормативная база проекта регламентирована Программой взаимодействия ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» с Минобрнауки Алтайского края, Алтайским институтом развития образования им. А.М. Топорова (АИРО) и муниципальными образованиями региона в рамках подготовки классных руководителей; планом мероприятий Дорожной карты по наставничеству классных руководителей, утвержденном приказом Минобрнауки Алтайского края.

Создание инновационного образовательного альянса как площадки новой формы взаимодействия, эффективной коммуникации, содружества педагогического вуза, базовых школ, органов регионального и муниципального управления образованием обеспечивает повышение эффективности процесса опережающей подготовки и сопровождения классных руководителей в осуществлении воспитательной функции в школе.

Сущность инновационного образовательного альянса базируется на заключении соглашения и реализации воспитательных мероприятий, практик студентов Дорожной карты университета о совместной деятельности нескольких партнеров для достижения целей, получения синергетического эффекта от взаимодействия объединенных и взаимодополняющих ресурсов.

Ключевая цель проекта – интеграция кадровых, методических и материально-технических ресурсов в практико-ориентированной подготовке классных руководителей и методистов в области воспитания, внедрение в образовательные организации Алтайского края инновационных форм и методов воспитательной деятельности.

В университете модернизировано содержание программ подготовки классного руководителя: увеличились объемы практической подготовки, разработаны новые кейсы для отработки студентами таких ключевых компетенций классного руководителя, как умение организовать классный коллектив, реализовать персонификацию в воспитательном процессе, разработку проектов со школьниками, осуществлять инновационные формы взаимодействия с родителями и др.

На базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» открыта лаборатория проектирования современных воспитательных практик, где под руководством ведущих докторов и кандидатов педагогических наук организована исследовательская работа смешанных проектных команд бакалавров, магистров, аспирантов при активном вовлечении лучших классных руководителей Алтайского края.

В лаборатории ведется работа по прикладным исследованиям в области воспитания. Завершены исследования и разработаны методические рекомендации для учителей школ по организации инновационных форматов воспитательных практик. Команда ученых университета ведет научную работу по теме «Современная семья как объект комплексного психолого-педагогического сопровождения с учетом языковых, культурных, национальных, религиозных, географических, исторических особенностей».

В качестве эффективных воспитательных практик студентов института педагогики и психологии АГГПУ им. В.М. Шукшина выступает разработка и реализация проектов с практикующими классными руководителями: «Волонтеры просвещения», «Цифровые волонтеры: университет и школа вместе в дистанте», «Учитель на замену», «Планета детства», «Душа Отечества», «Дорогами войны» и др.

Таким образом, существенную роль в развитии воспитательных компетенций будущего учителя играет сотрудничество и взаимодействие педагогического университета и базовых школ с высокими результатами воспитательной работы.

Ежемесячно для студентов, выпускников университета и молодых педагогов региона в формате мастер-классов проходит «Интерактериум Классного руководителя», где классные руководители обсуждают вопросы использования цифровых ресурсов и инновационных технологий в работе с классным коллективом школьников.

Под руководством аспирантов института педагогики и психологии АГГПУ им. В.М. Шукшина ведется научное исследование по формированию родительской компетентности в воспитании школьников. Для будущих классных руководителей и выпускников направления подготовки «Педагогическое образование» систематически проходит мастерская «Форсайт для классных: работа с родителями». Студенты активно осваивают вожатские практики, реализуются социальные практики волонтерской деятельности, практики РДШ, организации воспитательной работы с одаренными детьми и лицами с ОВЗ.

Эффективным механизмом в развитии воспитательной компетентности выступает наставничество классных руководителей. Данный процесс регламентирован Дорожной картой, которая, как было сказано выше, утверждена Минобрнауки Алтайского края. Алгоритм сетевого взаимодействия в процессе подготовки классного руководителя выстраивается в логической последовательности.

У студентов после прохождения практики и выпускников университета, которые работают в школах в течение трех лет после окончания университета, определяются дефициты в организации воспитательной работы с классом, деятельности с родителями.

В институте педагогики и психологии АГГПУ им. В.М. Шукшина создается база наставляемых и наставников. На конкурсной основе формируется банк сетевых наставников из числа лучших выпускников университета и классных руководителей школ Алтайского края. Обучение наставников осуществляется через курсы повышения квалификации, включающие серию семинаров, вебинаров, мастер-классов при активной поддержке Минобрнауки Алтайского края, АИРО, Ассоциации молодых педагогов Алтайского края, региональной организации «Учитель года Алтая».

В 2021 году 218 молодых педагогов и школьных наставников из 76 школ Алтайского края вошли в реализацию целевой модели наставничества. Учитывая дефициты профессиональной деятельности, 13 команд молодых педагогов и студентов 3 – 4 курсов под руководством школьных и сетевых наставников освоили инновационные формы и методы проведения воспитательных событий со школьниками, приемы работы с неуспевающими, навыки организации самоуправления в школьных коллективах. С целью трансляции опыта лучших практик наставничества классных руководителей ежегодно на базе института педагогики и психологии АГГПУ имени В.М. Шукшина проходит межрегиональный ФОРУМ наставников.

Апробация инновационных воспитательных практик будущими классными руководителями в базовых школах Бийского образовательного округа с высокими показателями качества воспитательной деятельности показала эффективность управления данным процессом на основе коллаборации методических ресурсов педагогического университета и инновационной практики школ.

Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных методических рекомендаций, которые нашли применение в управленческом процессе ряда общеобразовательных учреждений Алтайского края и могут служить основой при конструировании системы развития классных руководителей в общеобразовательном учреждении.

Анализ данных показал, что эффективность реализации проекта «Классный руководитель 4.0: перезагрузка» просматривается в следующих показателях:

– на 20% увеличилась доля студентов, владеющих навыками организации воспитательной работы с неуспевающими;

– на 25% повысилось количество студентов, успешно освоивших основы организации детского коллектива, вожатской деятельности, командной работы;

– на 28% возросла доля студентов, обладающих умениями организовать инновационные формы работы с родителями.

Опытно-экспериментальная проверка показала эффективность технологии развития классных руководителей на основе инновационного образовательного альянса школы и педагогического вуза, реализация которой осуществлялась на основе сочетания идей педагогического, партисипативного и проектного менеджмента и способствовала вовлечённости субъектов в данный процесс.

Подводя итоги вышеизложенному, необходимо отметить, что создание единой целостной воспитательной среды педагогического альянса «школа – вуз», в котором объединяются ресурсы общего и высшего образования, процесс подготовки современного классного руководителя становится наиболее эффективным и позволяет опережающим образом готовить современного педагога к реалиям школьного воспитания.

Библиографический список

1. Рамойкин В.Ю. Соотношение понятий «воспитательная среда» и «воспитательное пространство». *Ярославский педагогический вестник*. 2003; № 3 (36): 16 – 19.
2. Щуркова Н.Е. Система достойного воспитания. Москва: Издательство АСТ, 2020.
3. Selivanova N.L. Sovremennye predstavlenija o vospitatel'nom prostranstve. *Razvitie lichnosti shkol'- nika v vospitatel'nom prostranstve: problemy upravlenija*. Moskow, 2001.
4. Селиванова Н.Л. *Воспитаниет + Авторские программы школ России (избранные модули)*: сборник. Составители Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, В.В. Круглов и др. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020.
5. Селиванова Н.Л. *Воспитательное пространство как объект педагогического исследования.* Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000.
6. Петушкова О.Г. Средовый подход к профессиональному воспитанию студентов университета. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; № 4-1: 104 – 107. Available at: http://expeducation.ru/ru/article/view?id=9749
7. Сахарчук Е.И. Воспитательная среда: критерии качества. *Педагогические науки: Известия ВГПУ*. 2018: 14 – 17.
8. Пономарев А.В. *Воспитательная среда университета: традиции и инновации*: монография. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.
9. Зайцев В.С. *Управление образовательными системами. Краткий курс лекций для студентов заочной формы обучения*: учебное пособие. Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019.
10. Мокрецова Л.А., Попова О.В., Швец Н.А. Воспитательное пространство педагогического вуза и школы: практика реализации. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 2: 111 – 117.

References

1. Ramojkin V.Yu. Sootnoshenie ponyatij «vospitatel'naya sreda» i «vospitatel'noe prostranstvo». *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2003; № 3 (36): 16 – 19.
2. Schurkova N.E. Sistema dostojnogo vospitaniya. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2020.
3. Selivanova N.L. Sovremennye predstavlenija o vospitatel'nom prostranstve. *Razvitie lichnosti shkol'- nika v vospitatel'nom prostranstve: problemy upravlenija*. Moskow, 2001.
4. Selivanova N.L. *Vospitaniet + Avtorskie programmy shkol Rossii (izbrannye moduli)*: sbornik. Sostaviteli N.L. Selivanova, P.V. Stepanov, V.V. Kruglov i dr. Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2020.
5. Selivanova N.L. *Vospitatel'noe prostranstvo kak ob`ekt pedagogicheskogo issledovaniya*. Kaluga: Institut usovershenstvovaniya uchitelej, 2000.
6. Petushkova O.G. Credovyj podhod k professional'nomu vospitaniyu studentov universiteta. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; № 4-1: 104 – 107. Available at: http://expeducation.ru/ru/article/view?id=9749
7. Saharchuk E.I. Vospitatel'naya sreda: kriterii kachestva. *Pedagogicheskie nauki: Izvestiya VGPU*. 2018: 14 – 17.
8. Ponomarev A.V. *Vospitatel'naya sreda universiteta: tradicii i innovacii*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2015.
9. Zajcev V.S. *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami. Kratkij kurs lekcij dlya studentov zaochnoj formy obucheniya*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ZAO «Biblioteka A. Millera», 2019.
10. Mokrecova L.A., Popova O.V., Shvec N.A. Vospitatel'noe prostranstvo pedagogicheskogo vuza i shkoly: praktika realizacii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021; № 2: 111 – 117.

Статья поступила в редакцию 17.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-68-70

Gao Mingkong, *postgraduate, Moscow State Tchaikovsky Conservatory (Moscow, Russia), E-mail: 270079435@qq.com*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS IN THE PROCESS OF FORMING THE PERSONALITY OF A FUTURE MUSICIAN AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING TO PLAY THE PIANO. The article considers the main psychological and pedagogical processes that play an important role in the process of teaching piano playing to students of the initial stage of training. The author of the article analyzes psychological characteristics of children at the initial stage of education and the specifics of selecting a repertoire for them. The author also draws attention to the importance of developing such properties and qualities as creative and critical thinking, memory, attention, will, independence, initiative, hard work in the future musician. The article focuses on the fact that only an integrated approach, taking into account the psychological characteristics of students, will allow forming a successful personality of a future musician. The author describes in detail a system of exercises aimed at strengthening memorization when learning to play the piano at the initial stage, since this is one of the most important types of exercises in the process of learning music.

Key words: **pedagogy, music education at initial stage, psychological characteristics of students, learning to play the piano.**

Гао Мингконг, *асс.-стажер (аспирант), МГК имени Чайковского г. Москва, E-mail: 270079435@qq.com*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО МУЗЫКАНТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

В статье рассматриваются основные психолого-педагогические процессы, играющие важную роль в преподавании игры на фортепиано ученикам начального этапа обучения. Автором статьи проанализированы психологические особенности детей начального этапа обучения и подбора для них репертуара. Также автор обращает внимание на важность развития в будущем музыканте таких свойств и качеств, как творческое и критическое мышление, память, внимание, воля, самостоятельность, инициативность, трудолюбие. В статье делается акцент на том, что только комплексный подход с учетом психологических особенностей учеников позволит сформировать успешную личность будущего музыканта. Автор подробно описывает систему упражнений, направленных на укрепление запоминания при обучении игре на фортепьяно на начальном этапе, поскольку это один из важнейших видов упражнений в процессе обучения музыке.

Ключевые слова: **педагогика, музыкальное образование на начальном этапе, психологические особенности учеников, обучение игре на фортепиано.**

Начальный этап обучения игре на фортепиано является важнейшей частью педагогического процесса. На первых занятиях складывается разносторонняя личность будущего музыканта, успешность которой во многом зависит от компетентности педагога и его способности вовремя определить психологические особенности ученика. При этом педагог должен не только быть профессионалом в сфере музыкального образования, но и личностью с высокими моральными качествами. А. Гольденвейзер отмечает: «Мы не можем своих учеников учить только тому, как надо играть на фортепиано. Педагог должен быть и воспитателем, и человеком высокоморальным. Само общение через музыку способствует этому – она передаёт весь духовный мир человека» [1].

Знание и изучение особенности психологического развития ребенка в процессе изучения музыки играет важную роль в педагогике, поэтому тема данной статьи представляется актуальной на всех этапах обучению фортепиано. Цель статьи заключается в анализе психолого-педагогических аспектов в процессе преподавания фортепиано на начальном этапе. Для достижения цели необходимо решить ряд задач в рамках исследования:

– выявить психологические особенности детей, обучающихся игре на фортепьяно на начальном этапе;

– определить специфику построения урока в зависимости от возраста обучаемых;

– проанализировать роль развития внимания, музыкального, критического мышления, памяти;

– показать на примере особенности упражнений, которые развивают музыкальные навыки учащегося.

Во время обучения детей школьного и дошкольного возраста игре на фортепиано одна из ключевых задач педагога состоит в поиске индивидуального подхода и учёте психологических особенностей обучаемого. Реализуя данную задачу, педагог последовательно развивает у ученика способность эффективно обучаться игре на фортепиано и создавать максимально комфортный микроклимат на занятиях. Психологические особенности обучаемого во многом зависят от возраста, поэтому педагог должен заранее познакомиться с данным аспектом преподавания.

В данной статье психологические особенности обучающихся рассматриваются с точки зрения взаимосвязи с методикой преподавания игре на фортепиано, что представляет собой научную новизну.

Рассмотрим основные психологические особенности детей разного возраста в процессе обучения игре на фортепиано на начальном этапе, а также примеры репертуарных планов, предлагаемые специалистами.

Таблица 1

Психологические особенности детей, обучаемых игре на фортепиано на начальном этапе, и рекомендованный репертуар

Возраст обучаемых	Психологические особенности	Рекомендуемый репертуар
6 – 8 лет	– свойственно наглядно-образное мышление; – эмоциональность; – активное воображение; – природная любознательность	А. Гедике «Ригодон», Ж. Арман «Пьеса», К. Вилтон «Сонатина», С. Майкапар «Мотылек», В. Курочкин «Вальс», А. Николаев «Этюд до мажор», Й. Иорданский. «Песенка про чибиса»

9 – 13 лет	– изменение фокуса интересов; – желание самоутвердиться; – формирующаяся система нравственных ценностей	И. Кригер «Менуэт ля минор», Д. Кабалевский «Легкие вариации на тему русской народной песни», Б. Дварионас «Прелюдия», Е. Гнесина «Сказочка», А. Жилинскис «Этюд соль мажор», М. Глинка «Ходил вечер у ворот»

Основываясь на возрастных и психологических особенностях будущих музыкантов, педагог должен правильно сформировать план урока. Например, работая с детьми 6 – 8 лет на начальном этапе, следует учитывать следующие важные особенности:

– торопить ребенка в этом возрасте не рекомендуется;

– оценивание работы на уроке происходит со стороны педагога (подробное объяснение положительных и отрицательных моментов);

– требования к освоению нового материала должны быть минимальными;

– большую часть урока игры на пианино следует проводить в увлекательной форме (игры, подбор мелодий на слух, физкультминутки);

– подбор учебного материала должно быть разнообразным, чтобы у ребенка была возможность знакомиться с разными видами музыкального произведения;

– инструментальное обучение для ребенка начального этапа обучения должно ассоциироваться не с принудительным трудом, а стать благодаря усилиям преподавателя «привлекательной гранью жизни во все годы обучения ученика в музыкальной школе» [2].

Возрастная категория 9 – 13 лет также требует особого подхода на уроках с учетом психологических особенностей учеников. Прежде всего, педагогу необходимо обращать внимание на такие моменты, как:

– учет принципа наглядности на уроках;

– использование аудио- и видеоматериалов;

– дробная форма работы;

– комплексный подход к проведению занятия;

– оценка урока производится не только педагогом, но и самим учеником;

– наличие в структуре урока творческих заданий и ритмических упражнений.

Известный методист в области преподавания фортепиано Ян Достал отмечает, что ключевое правило педагога на начальном этапе обучения музыке заключается в том, что надо исходить из того, что близко ребёнку, пробуждать его творческие силы, его радость изобретения и экспериментирования, развивать его музыкальное воображение и фантазию [3, с. 14].

Формируя личность будущего музыканта, педагог должен обращать внимание на такие качества ученика, как самостоятельность и критичность мыслительных процессов, сосредоточенность, старательность, воля, внимание, быстро запоминать, естественное желание к систематическому труду, точность в процессе решения поставленной педагогом задачи, музыкальный слух, музыкально-ритмическое чувство. Комплекс данных качеств является залогом успешного освоения игры на фортепиано на начальном этапе. Рассмотрим особенности развития наиболее важных качеств для будущего музыканта с учетом психологических аспектов.

Для развития музыкальных способностей обучающихся игре на фортепиано **внимание** играет важную роль и понимается как гибкая ориентировка и регулирование процессов сосредоточения в динамически изменяющихся ситуациях. Без тренировки внимания на занятиях ученику будет сложно в будущем не только запоминать наизусть партитуру, но и читать с листа произведение. Опытные педагоги-музыканты в своих работах делают особый акцент на развитии внимания у учеников на первых уроках музыки. При этом учитывается тот факт, что возможность концентрироваться на том или ином действии у обучаемых может быть разной, поэтому время занятий на фортепиано также может варьироваться. По мнению педагога И. Гофмана, длительные занятия музыкой в течение дня могут негативно сказываться на эффективности, поскольку плодотворное занятие музыкой может происходить только в условиях полной умственной сосредоточенности, которая поддерживается определенное количество времени [4].

Немаловажным компонентом обучения учащихся музыке на начальном этапе является развитие самостоятельного, музыкального, творческого и критического видов **мышления.** Самостоятельность мышления заключается в способности ученика без помощи педагога разобрать нотный текст, выучить его наизусть, подготовиться к публичному выступлению.

К такому виду деятельности ученика необходимо готовить уже на начальном этапе, учитывая его психологические способности к самостоятельному мышлению. Не стоит запрещать ученику разбирать произведения, которые не соответствуют его уровню. Любая работа, направленная на развитие разных уровней мышления, будет продуктивной в случае индивидуального подхода к ребенку. Воспитывая самостоятельное мышление, педагог ведет ученика к отработке умения критично оценивать свою работу на уроке. Способность объективно выявить ошибки и устранить их в дальнейшем является неотъемлемой частью становления личности будущего музыканта.

На начальном этапе обучения игре на фортепиано не стоит забывать о развитии музыкального мышления, которое предполагает способность владения языком музыки как одним из средств самовыражения и коммуникации. Освоение музыкального языка происходит по аналогии с естественными языками. Музыкальное мышление рассматривается специалистами как особый вид интеллектуального процесса познания в сфере музыкальной культуры, который позволяет глубоко понимать музыкальные произведения и их своеобразие [5].

Музыкальное мышление начинает формироваться на начальном этапе обучения и неразрывно связано с закреплением в сознании ученика художественного музыкального образа, который состоит из материального, духовного и логического начал. Материальная сторона музыкального образа включает нотный текст, мелодию, гармонию, метроритм, тембр, регистр, акустические характеристики, динамику и т.д. К духовному началу музыкального образа относят атмосферу произведения, ассоциативный ряд, чувственный компонент, волю. Логическое начало музыкального образа базируется на форме, содержании и жанре произведения. Для более продуктивного развития музыкального мышления на начальном этапе обучению фортепьяно рекомендуются такие упражнения, как:

– подбор к музыке разных направлений художественного или поэтического произведения;

– поиск аналогии музыкального произведения с шедеврами изобразительного искусства;

– сравнение стилевых особенностей музыкальных произведений разных эпох;

– умение выделять в произведении интонационное зерно.

Творческое мышление в процессе обучения игре на фортепиано на начальном этапе во многом зависит от психологических особенностей обучаемого и его способности мыслить творчески, а также быстро находить нестандартные решения задач, поставленных в процессе урока. С развитием творческого мышления неразрывно связаны упражнения, направленные на формирование креативности, независимости в суждениях. Например, достаточно эффективным упражнением является проигрывание произведения с множественными трактовками. Такое упражнение позволяет будущему музыканту почувствовать, каким образом можно из простой мелодии сделать другу с помощью изменения артикуляции, педализации, темпа и т.д. В процессе работы над творческим мышлением учеников педагог не должен забывать о развитии воображения или фантазии. Развитое воображение ученика позволяет создавать удивительные образы, сравнивать их, выбирать подходящие образы для музыкального произведения.

Еще одной из психологических особенностей музыканта считается способность к запоминанию, то есть развитие **памяти** имеет большое значение в процессе обучения игре на фортепиано. Специфика музыкальной памяти ребенка заключается в его способности к быстрому и правильному запоминанию музыкального произведения на длительный срок. Специалисты выделяют пять видов музыкальной памяти:

– слуховая;

– логическая;

– зрительная;

– эмоциональная;

– двигательная [6].

Если педагог знает и учитывает психологические особенности ребенка, то он может распознать, какой вид музыкальной памяти у него наиболее развит. С целью развития музыкальной памяти следует заранее проанализировать вместе с педагогом произведение, мыслить сознательно в процессе запоминания и целостного исполнения. В процессе запоминания рекомендуется дать возможность ученикам самостоятельно найти и исключить ошибки, что приводит к ускорению запоминания нового произведения. Кроме того, педагогу необходимо обращать внимание на работу по укреплению запоминания. Данная работа является комплексом упражнений, направленных на закрепление в памяти заученных частей произведения. Примеры упражнений в процессе укрепления запоминания представлены в табл. 2.

Таблица 2

Особенности упражнений, направленных на укрепление запоминания при обучении игре на фортепьяно на начальном этапе

Вид упражнения	Эффективность
Медленное проигрывание произведения	Помогает довести навыки игры и запоминания до автоматизма, выявляет ошибки заучивании произведения
Проигрывание пьесы на память с сознательными остановками	Выявление неточного запоминания произведения (в случае обрыва нити памяти во время остановок)
Проигрывание тактов по очереди с мысленным воспроизведением одного из них	Помогает развить навыки более быстрого и точного запоминания
Проигрывание произведения на твердой поверхности	Помогает отработать навыки двигательной памяти до автоматизма

Вышеперечисленные ментальные и психологические особенности начинающего музыканта могут формироваться в течение нескольких лет. Однако даже при наличии хорошей памяти, способности к импровизации, развитом творческом мышлении и внимании у ученика необходимо формировать такие качества, как воля, настойчивость, самообладание, терпение и трудолюбие. Великий музыкант П.И. Чайковский писал: «…нужен прежде всего труд, труд и труд… Я каждое утро сажусь и работаю до тех пор, пока что-нибудь не выходит» [7].

В задачи педагога в данном случае входит умение распознать в ученике необходимые качества характера для успешных занятий музыкой, развить их и закрепить на практике [8]. Труднее всего ученикам начальных классов музыкальной школы дается тренировка усидчивости в силу психологических особенностей этого возраста. Поэтому педагогу важно проводить беседы на тему того, как важно в процессе подготовки к выступлению терпение и способность работать на результат. При этом считается весьма продуктивным включать в процесс преподавания музыки на начальном этапе психологические упражнения, которые способствуют раскрепощению ребенка во время выступления [9].

В результате проведенного анализа автором были выявлены особенности психолого-педагогических аспектов преподавания игры на фортепиано на начальном этапе. Данные особенности заключаются в следующем:

1. Начальный этап обучения игре на фортепиано является важным, и его эффективность во многом влияет на успешную реализацию поставленных перед учеником задач, которые должны формироваться с учетом его психологических особенностей.

2. В процессе формирования личности будущего музыканта педагог должен, прежде всего, разработать индивидуальную стратегию для учащегося и включить в нее элементы эмоционального взаимодействия, которые во многом зависят от возрастной категории, способностей ребенка и окружающей образовательной среды.

3. Для более эффективного освоения и закрепления музыкального материала на начальном этапе необходимо развитие таких качеств, как память, внимание, мышление. С этой целью в педагогике разработаны разнообразные системы упражнений, отбор которых следует проводить с учетом психологических особенностей ученика.

Таким образом, автором статьи делается вывод о том, что процесс преподавания фортепиано на начальном этапе является одним из наиболее важных, в связи с чем педагогу следует ответственно подходить к его подготовке и стремиться строить занятие с учетом комплексного подхода и знаний психологических особенностей обучающихся.

Теоретическая значимость результатов анализа заключается в возможности их включения в учебники по педагогике в сфере музыкального профессионального образования. Кроме того, результаты исследования могут быть применены на практике в качестве элементов занятий по обучению игре на фортепиано.

Перспективность данного исследования видится в развитии нового направления в сфере музыкальной педагогики, связанного с созданием новых комплексов упражнений по обучению игре на фортепиано.

Библиографический список

1. Гольденвейзер А. *Как научиться играть на рояле*. 2006.
2. Божович Л.И. *Возрастные закономерности формирования личности ребенка*. Москва, 2011.
3. *Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике*: сборник. Перевод с немецкого редактора-составителя Я. Достал. Москва: Музыка, 1981.
4. Лю С.Х. *О некоторых психолого-педагогических аспектах работы с детьми на начальном этапе обучения игре на фортепиано*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-psihologo-pedagogicheskih-aspektah-raboty-s-detmi-na-nachalnom-etape-obucheniya-igre-na-fortepiano
5. Исаева Е.О. *Особенности современного обучения игре на фортепиано*. Available at: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/117-music/1309--q-q
6. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва, 2009.
7. Аврамкова И.С. *Игровые технологии и их роль в развитии творческого потенциала учащихся в процессе музыкальной деятельности*. Москва, 2019: 7 – 15.
8. Петрушин В.И. *Музыкальная психология*. Москва, 1997.
9. Старчеус М.С. *Личность музыканта*. Москва, 2012.

References

1. Gol'denvejzer A. *Kak nauchit'sya igrat' na royale*. 2006.
2. Bozhovich L.I. *Vozrastnye zakonomernosti formirovaniya lichnosti rebenka*. Moskva, 2011.
3. *Rebenok za royalem: Pedagogi-pianisty socialisticheskih stran o fortepiannoj metodike*: sbornik. Perevod s nemeckogo redaktora-sostavitelya Ya. Dostal. Moskva: Muzyka, 1981.
4. Lyu S.H. *O nekotoryh psihologo-pedagogicheskih aspektah raboty s det'mi na nachal'nom `etape obucheniya igre na fortepiano*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-psihologo-pedagogicheskih-aspektah-raboty-s-detmi-na-nachalnom-etape-obucheniya-igre-na-fortepiano
5. Isaeva E.O. *Osobennosti sovremennogo obucheniya igre na fortepiano*. Available at: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/117-music/1309--q-q
6. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2009.
7. Avramkova I.S. *Igrovye tehnologii i ih rol' v razvitii tvorcheskogo potenciala uchaschihsya v processe muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva, 2019: 7 – 15.
8. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psihologiya*. Moskva, 1997.
9. Starcheus M.S. *Lichnost' muzykanta*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 20.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-70-72

***Gao Xueman**, senior lecturer, Heihe University (Heihe, China), E-mail: 284178269@qq.com*

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FOREIGN STUDENTS THROUGH THE USE OF INTERNET DISCOURSE MATERIALS IN THE CLASSROOM. The article is dedicated to the analysis of the competence approach to teaching Russian as a foreign language. The author notes that within the framework of this approach, the forming communicative competence in a foreign student plays an important role. The author focuses on the use of Internet discourse materials in Russian language classes and shows by example what types of tasks can be used. Using the example of messages taken from the forum, the author demonstrates how with the help of various tasks it is possible to develop the communicative abilities of a foreign student. Comments and recommendations are given for each task. The author also emphasizes that the formation of communicative competence of a foreign student should take place in stages and at the same time the level of Russian language proficiency should be taken into account.

Key words: **pedagogy, Russian as a foreign language, communication competence of foreign student, competence approach, Internet discourse, methods of teaching Russian.**

***Гао Сюемань,** доц., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: 284178269@qq.com*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ МАТЕРИАЛОВ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

Статья посвящена анализу компетентностного подхода к преподаванию русского языка как иностранного. Автор отмечает, что в рамках данного подхода важную роль играет формирование коммуникативной компетенции у иностранного студента. Автор делает акцент на использовании на занятиях по русскому языку материалов интернет-дискурса и показывает, какие типы задания можно использовать. На примере сообщений, взятых из форума, автор демонстрирует, как с помощью разных заданий можно развивать коммуникативные способности иностранного студента. К каждому заданию даны комментарии и

рекомендации. Также автор статьи подчеркивает, что формирование коммуникативной компетенции у иностранного студента должно происходить поэтапно, и при этом следует учитывать уровень владения русским языком.

Ключевые слова: **педагогика, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция иностранного студента, компетентностный подход, интернет-дискурс, методика преподавания русского языка.**

Открытая среда поликультурного общения современного мира требует знания нескольких иностранных языков. Русский язык как иностранный становится все более востребованным среди иноязычных студентов. Как правило, русский язык изучается с целью поступления в российские университеты, устройства на работу в России и для использования в повседневном общении.

Учитывая вышеперечисленные цели, в задачи преподавателя русского языка входит, прежде всего, последовательное формирование языковой личности студента, обладающего такими компетенциями, как общекультурная, предметная, профессиональная, коммуникативная, учебно-познавательная, личностная, ценностно-смысловая и другие. Для иностранного студента ключевое значение при изучении русского языка имеет способность выразить свои мысли в устной форме, соблюдая языковые правила и нормы. В связи с этим представляется актуальным анализ формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов как одной из составляющих успешного процесса освоения русским языком.

Цель данного исследования – анализ материалов, взятых из интернет-дискурса, предназначенных для занятий по устной речи студентов продвинутого этапа обучения русскому языку. В процессе реализации цели будут последовательно решены следующие задачи:

– отобрать материал на основе анализа интернет-дискурса, который помогает развивать коммуникативную компетенцию иноязычных студентов на занятиях;

– определить тему занятия, включающего разные упражнения по русскому языку;

– показать на примере текста, взятого из интернет-дискурса, какие упражнения эффективно использовать на занятиях.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении интернет-дискурса в качестве материала для проведения занятий по русскому языку и формированию коммуникативной компетенции студента.

Развитие коммуникативной компетенции происходит в рамках популярного компетентностного подхода к преподаванию языков. Эффективность данного подхода заключается в том, что в качестве предмета рассматривается иностранный учащийся, находящийся в новой языковой среде и обладающий компетенциями, необходимыми для освоения русского языка [1].

В данной статье под компетентностным подходом понимается метод обучения, направленный на развитие у обучающихся способности уметь решать профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным и профессиональным качествам [2, с. 23]. К профессиональным качествам мы относим:

– способность правильно отбирать, обрабатывать и анализировать информацию на русском языке;

– умение быстро и правильно искать необходимую информацию и передавать ее с помощью языковых средств;

– развитые навыки работы в группе;

– способность к анализу ситуации, материала и критической оценки собственной деятельности.

Коммуникативная компетенция в рамках компетентностного подхода рассматривается с разных точек зрения. Рассмотрим основные особенности к определению коммуникативной компетенции современных методистов (табл. 1).

Таблица 1

Специфика термина «коммуникативная компетенция» в работах методистов РКИ

ФИО исследователя	Определение понятия «коммуникативная компетенция»
Ю.Н. Емельянов	Способность иностранного студента адекватно взаимодействовать с субъектами другой культуры на разных уровнях (личностном , интеллектуальном, культурном), учитывая коммуникативные навыки [3]
Л.А. Петровская	Специфические навыки человека устанавливать и поддерживать контакт с помощью совокупности определенных коммуникативных знаний и умений [2]
А.И. Габдрахманова	Умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи, включающие определение целей коммуникативного процесса, оценивание ситуации в целом, учет коммуникативных намерений партнеров, выбор правильной стратегии коммуникации [4]
А.Н. Щукин	способность с помощью средств изучаемого языка производить речевую деятельность, учитывая цель, ситуацию общения и сферу деятельности, в которой она реализуется [5]
И.А. Зимняя	Способность средствами изучаемого языка реализовывать речевую деятельность, проявляя коммуникативное речевое поведение, используя лексические, фонологические, грамматические, культурологические знания об изучаемом языке [6]

Несмотря на разнообразие подходов к определению коммуникативной компетенции в рамках преподавания РКИ, основной смысл, заложенный в термине, выражен в способности общаться на русском языке и решать коммуникативные задачи с помощью правильного отбора языковых средств. Отметим, что коммуникативная компетенция состоит из таких компонентов, как:

– правильность речи, предполагающая соблюдение норм русского языка на всех уровнях;

– точность речи, которая заключается в способности правильно подобрать синонимы, антонимы, омонимы, многозначные слова в процессе живого общения;

– выразительность речи, основанная на свободном владении изобразительными средствами русского языка;

– глубокое знание лексического запаса русского языка;

– логичность речи, которая базируется на правильном построении речи, выстраивании предложений в определенном порядке в зависимости от темы изложения;

– умение выстраивать общение в соответствии с различными тактиками речевого поведения [7].

Практическая цель обучения русскому языку основывается на стремлении иностранного студента сформировать коммуникативную компетенцию и развить навыки общения. Особенности и содержание коммуникативной компетенции определяются преподавателем-русистом самостоятельно. Ключевые роли при этом играют цель – овладение языком, мотивация, коммуникативные задачи студента, желаемый результат.

На всех этапах формирования коммуникативной компетенции в зависимости от уровня владения языком преподавателем используется комплекс заданий, направленных на развитие разнообразных устных навыков и видов речевой деятельности.

В последнее время в качестве источника материала для развития коммуникативной компетенции у иностранных учащихся на занятиях РКИ актуален интернет-дискурс. Первые попытки проанализировать данный вид дискурса принадлежат американскому лингвисту Д. Кристаллу, который ввел термин netspeak. Ученый определил специфику интернет-дискурса как гибрид устной и письменной формы речи, новую форму языка, которая сочетает в себе признаки устной и письменной форм речи, а также отражает в себе влияние компьютерных технологий [8, с. 13]. По мнению Загоруйко И.Н., интернет-дискурс является своеобразным процессом совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами, целенаправленное социальное действие, включающее взаимодействие людей.

В процессе преподавания РКИ преподаватели активно используют на уроках материалы, взятые из интернет-дискурса. На основе данных материалов разрабатываются занятия, включающие работу над разными аспектами русского языка (грамматика, аудирование, чтение, письмо, лексика, говорение). При формировании коммуникативной компетенции иностранного студента на разных уровнях овладения русским языком рекомендуется выбирать такие интернет-ресурсы, как:

– образовательные порталы;
– форумы;
– чаты в социальных сетях;
– комментарии.

Каждый из вышеперечисленных интернет-ресурсов обладает своей спецификой. Форму представляет собой отдельный веб-сайт или его раздел определенной тематики, где общаются люди со схожими интересами в режиме онлайн. Образовательный портал является специализированной площадкой, наполненной комплексом заданий и материалом, рассчитанным на определенную аудиторию. Среди наиболее известных образовательных порталов для иностранных студентов, изучающих русский язык, выделяют:

– «Образование на русском» (Государственный ИРЯ имени А.С. Пушкина);

-«Открытое образование»;

– «Русский как иностранный» (фонд «Русский мир»);

– «Уроки русского» (РУДН).

Чат является одной из наиболее распространённых форм общения в интернет-пространстве. С точки зрения компьютерной терминологии чатом является любая система обмена быстрыми сообщениями между участниками диалога в режиме реального времени. Анализ комментариев, которые можно увидеть на сайте, форуме, в чатах и социальных сетях также положительно влияет на формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов [9].

С целью понять, каким образом происходит развитие коммуникативной компетенции на занятиях, где используются материалы интернет-дискурса, обратимся к конкретному примеру. Цель проведенного занятия состояла в формировании навыков говорения в определенных ситуациях у иностранных студентов продвинутого этапа обучения. В качестве материала использовались фрагменты дискуссий на тему «Интернет: вред или благо?», взятые с разных форумов. Для студентов было подготовлено 10 разных сообщений, которые были объединены в единый текст. В задачи преподавателя входило не только развитие коммуникативной компетенции студента, но и закрепление навыков общения. Рассмотрим примеры **притекстовых** заданий, которые использовались в процессе работы над текстом форума.

Задание 1. Ответьте на вопросы, используя конструкции «по моему мнению», «я считаю, что», «с моей точки зрения»:

1. Что такое Интернет?
2. Когда был создан Интернет?
3. Почему Интернет стал так популярен?
4. Вы смогли бы жить без Интернета?
5. Что Интернет дает человеку?

Задание 2. Назовите синонимы к данным словам и выражениям: коммуникация, положительные стороны, отрицательные стороны, скачать из Интернета, завести аккаунт.

После знакомства с текстом студенты выполняют разные виды **послетекстовых** заданий, направленных на отработку разговорных навыков. Приведем примеры таких заданий.

Задание 1. Выразите свое мнение по данным вопросам. Подготовьте сообщение.

1. Какие функции есть у Интернета?
2. Почему Интернет важен для современного человека?
3. Чем Интернет может помочь в профессиональной и образовательной деятельности?
4. Как Интернет влияет на развитие науки и техники?

В процессе выполнения данного задания у иностранного студента развиваются навыки монологического высказывания. Кроме того, отрабатывается правильное произношение и способность грамотно строить предложения.

Задание 2. Разделитесь на группы, подготовьте сообщение на предложенные темы. Задавайте вопросы своим одногруппникам в процессе дискуссии.

Группа 1: Какие плюсы современного Интернета вы можете назвать? Как Интернет помогает человеку? Какую информацию можно получить из Интернета?

Группа 2: Какие минусы современного Интернета вы знаете? Может ли Интернет негативно влиять на человека? В чем это может проявляться? Сможет ли в будущем интернет-общение заменить живое?

Данный тип задания необходимо выполнять после того, как преподаватель отрабатывает на практике употребление трудных выражений по теме урока. Во время выполнения задания у студента развиваются способности к выражению своего мнения на русском языке, ведению дискуссии, спонтанному и логичному ответу на поставленный собеседником вопрос.

Задание 3: Прочитайте сообщение из форума и выполните задания: найдите слова разговорного стиля речи, замените их на слова официально-делового стиля. Выпишите словосочетания, характерные для разговорного стиля речи. Составьте с ними высказывания.

Фрагмент сообщения участника форума на тему «Интернет – зло или добро?»:

Противоречивый вопрос, конечно. Кто его знает, норм или нет интернет. Если долго зависаешь в сети, то ничего хорошего. Мозги потом кипят, с родителями война. Мне кажется, что больше хорошего, чем плохого. Все-таки из в интернете можно инфу нужную по учебе пошарить или найти чела с родной душой. Раньше не представляю, как без интернета предки жили. Ужасть! Плохие моменты тоже есть. Информация не всегда правдивая и ее чересчур много. Не все могут в этом вовремя разобраться.

Когда студент читает данное сообщение и выполняет задание, у него есть прекрасная возможность познакомиться с разговорной лексикой и сленгом. Например, инфа, зависать в интернете, пошарить, чел, родная душа, ужасть, чересчур, мозги кипят и т.д.

Задание 4: Составьте диалоги в соответствии с предложенными ситуациями.

Ситуация 1: Ваш ребенок много времени проводит в Интернете. Объясните ему, как Интернет может отрицательно повлиять на его жизнь.

Ситуация 2: Ваш друг считает, что интернет-общение неполноценное и никогда не заменит живого. Убедите его, что в интернет-общении есть свои положительные стороны.

Данный тип задания направлен непосредственно на развитие навыков диалогического общения и способность быстро отвечать на вопросы собеседника, исходя из ситуации.

Проанализировав некоторые типы упражнений на основе материалов интернет-дискурса, используемых на занятиях по русскому языку с целью формирования коммуникативной компетенции, был сделан ряд выводов, которые в дальнейшем позволят преподавателю-русисту продуктивно выстраивать план урока на материале интернет-дискурса.

Во-первых, занятие с использованием материалов интернет-дискурса требует тщательной подготовки и четко сформулированного плана, поскольку одна из главных задач преподавателя-русиста заключается в контроле хода урока.

Во-вторых, в процессе занятия преподаватель может использовать разные виды интернет-ресурсов, каждый из которых содержит аутентичную информацию. Во время освоения данной информации студент развивает такие навыки коммуникации, как выражение собственного мнения, возможность корректно строить высказывание и реагировать на реплики собеседника, расширять лексический запас на русском языке.

В-третьих, интернет-дискурс помогает студенту погрузиться на время в языковую среду и смоделировать ситуацию, близкую к реальному общению. С помощью материалов интернет-дискурса иностранный студент не только овладевает навыками устного общения, но и узнает много нового о русском сленге.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования материалов статьи для пособий по русскому языку как иностранному. Кроме того, представленные данные можно использовать на практике в процессе подготовки проведения занятий для иностранных учащихся.

В перспективе авторы планируют дальнейшее исследование данной темы, что позволит внести вклад в развитие методической базы в сфере преподавания русского языка как иностранного.

Библиографический список

1. Рагулина Э.С. Формирование коммуникативной компетенции у иностранных учащихся на занятиях по РКИ посредством использования аутентичного художественного текста. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019; № 3: 13 – 19.
2. Петровская Л.А. *Компетентность в общении: социально-психологический тренинг.* Москва: Издательство МГУ, 1998.
3. Емельянов Ю.Н. *Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности.* Москва: Просвещение, 1995.
4. Габдрахманова П.Л., Богатова Е.Н., Мустафина Л.Р. *Развитие коммуникативной компетенции в онлайн-среде обучения РКИ: возможности и перспективы*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-onlayn-srede-obucheniya-rki-vozmozhnosti-i-perspektivy
5. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного:* учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.
6. Зимняя И.А. *Психология обучения неродному языку.* Москва: Русский язык, 1989.
7. Загоруйко И.Н. *Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-diskurs-v-sovremennom-kommunikatsionnom-prostranstve
8. Патрушева Л.С. *Форум как интернет-ресурс на уроках РКИ.* Available at: https://www.tspu.edu.ru/images/uchim.russkij/folder1/семинар/Patrysheva.pdf
9. Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубчанинова М.Е. *Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-resursy-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-ozhidaniya-vs-realnost

References

1. Ragulina `E.S. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii u inostrannyh uchaschihsya na zanyatiyah po RKI posredstvom ispol'zovaniya autentichnogo hudozhestvennogo teksta. *Uchenye zapiski*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019; № 3: 13 – 19.
2. Petrovskaya L.A. *Kompetentnost' v obschenii: social'no-psihologicheskij trening.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1998.
3. Emel'yanov Yu.N. *Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoj kompetentnosti.* Moskva: Prosveschenie, 1995.
4. Gabdrahmanova P.L., Bogatova E.N., Mustafina L.R. *Razvitie kommunikativnoj kompetencii v onlajn-srede obucheniya RKI: vozmozhnosti i perspektivy*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-onlayn-srede-obucheniya-rki-vozmozhnosti-i-perspektivy
5. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
6. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku.* Moskva: Russkij yazyk, 1989.
7. Zagorujko I.N. *Internet-diskurs v sovremennom kommunikacionnom prostranstve*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-diskurs-v-sovremennom-kommunikatsionnom-prostranstve
8. Patrusheva L.S. *Forum kak internet-resurs na urokah RKI.* Available at: https://www.tspu.edu.ru/images/uchim.russkij/folder1/seminar/Patrysheva.pdf
9. Vyazovskaya V.V., Danilevskaya T.A., Trubchaninova M.E. *Internet-resursy v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: ozhidaniya vs real'nost'* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-resursy-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-ozhidaniya-vs-realnost

Статья поступила в редакцию 20.09.21

УДК 378.141.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-73-77

***Edrenkina M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: maria-54room@mail.ru*
***Slinkin D.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: xdsl@list.ru*
***Belkov D.M.,** specialist of the training and computing center, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: bdm1809@gmail.com*

INFORMATION SUPPORT OF UNIVERSITY ADMISSION CAMPAIGN UNDER REMOTE INTERACTION OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS. The article reveals the means an admission campaign can be supported by while all the participants of the process being in remote interaction. As such the authors suggest information support based on a web-oriented software product that ensures remote interaction of all the participants of the admission campaign. After analyzing the related research works, the requirements of the Admission Procedure for higher education programs and the capabilities of information support, the authors state the objects and the subjects of remote interaction, the stages of the remote admission campaign, the information support objectives, the requirements for a web-oriented software product able to support the remote admission campaign. The article presents the scheme of intersystem and intra-system interactions of the university information system that ensures all the stages of the remote admission campaign. The authors focus on the individual modules and sections of the information system presenting the way they be used by the participants of the admission campaign. In conclusion, the survey data are given.

Key words: **information support, admission campaign, applicant's personal account.**

***М.В. Едренкина**, канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: maria-54room@mail.ru*
***Д.А. Слинкин,** канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: xdsl@list.ru*
***Д.М. Бельков**, спец. учеб.-вычислит. центра Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск, E-mail: bdm1809@gmail.com*

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИЕМНОЙ КАМПАНИИ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье раскрывается проблема информационной поддержки приемной кампании, основанной на работе веб-ориентированного программного продукта, позволяющего обеспечить дистанционное взаимодействие всех участников процесса. На основе анализа исследований по теме статьи, а также требований Порядка приема по программам высшего образования и возможностей информационной поддержки были выявлены объекты и субъекты дистанционного взаимодействия, процессы дистанционной приемной кампании, задачи информационного обеспечения, требования к веб-ориентированному программному продукту поддержки дистанционной приемной кампании. В результате в статье представлена схема межсистемных и внутрисистемных взаимодействий информационной системы вуза, обеспечивающей дистанционные процессы приемной кампании. Значительное внимание уделяется описанию отдельных модулей и разделов информационной системы с точки зрения их использования участниками приемной кампании. В заключение приводятся данные опросов абитуриентов 2020 и 2021 года, обозначаются задачи совершенствования системы для ее интеграции с федеральными ресурсами. Приведенные в статье разработки будут интересны специалистам в области цифровизации инструментов приёмной кампании в вузах.

Ключевые слова: **информационная поддержка, приемная кампания, личный кабинет абитуриента.**

Внедрение цифровых технологий во всех сферах деятельности человека обусловлено потребностями современного общества в быстром и удобном доступе к различным услугам. В Российской Федерации в 2017 году была принята Стратегия развития информационного общества на 2017 – 2030 годы. Вместе с тем пандемия 2020 – 2021 гг. внесла свои коррективы и привела к ускорению темпов цифровизации. В условиях ограничений на первое место выходят требования обеспечения дистанционного взаимодействия между различными субъектами.

Цифровая трансформация системы образования рассматривается в Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» [1]. Но помимо необходимости цифровой трансформации учебно-воспитательного процесса организации высшего образования в апреле 2020 г. столкнулись с необходимостью проведения приемных кампаний в дистанционном режиме.

Вопросам цифровизации приёмных кампаний посвящено немало исследований. Часть из них связана с поиском решений применения информационных систем для управления процессами и построением информационных системы вузов (Погромская Т.А. [2], Шангареев И.Ф., Габбасов Т., Иванова Г.Р. [3], Игнатовский А.Н. [4, 5]), другие – с проблемами хранения данных (Монахов В.И., Матвеева С.В. [6]), взаимодействия с Федеральными системами (ФИС ГИА и приема, ИС мониторинга приемных кампаний) (Пыхтин А.И., Овчинкин О.В. [7]), информирования о ходе приема (Горюнова Н.Д., Николаенко А.В. [8]) и др.

Практически все вузы РФ применяют различные информационные системы для обеспечения деятельности приемных комиссий, как предоставленные различными компаниями (1С, Галактика и др.), так и разработанными самостоятельно, но далеко не все из них в 2020 году имели возможности обеспечения полноценного дистанционного взаимодействия с абитуриентами. Перед образовательными организациями встала проблема поиска решений информационной поддержки всех процессов от приема документов до зачисления абитуриентов. В 2021 году дистанционное взаимодействие с абитуриентами было закреплено как один из способов взаимодействия в Порядке приема по образовательным программам высшего образования, следовательно, вузы продолжили поиск наиболее оптимальных решений данной задачи.

Целью нашего исследования стало изучение возможностей информационной поддержки приемной кампании вуза в условиях дистанционного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Задачи исследования мы выделили следующие:

1. Выделить и формализовать объекты, субъекты и процессы приемной кампании вуза в условиях дистанционного взаимодействия.
2. Определить задачи информационной поддержки приемной кампании в условиях дистанционного взаимодействия субъектов.
3. Разработать веб-ориентированный программный продукт поддержки дистанционной приемной кампании с учетом возможных изменений в Порядке приема по программам высшего образования, а также взаимодействия с различными ИС обеспечения и мониторинга приема.
4. Провести апробацию веб-ориентированного программного продукта поддержки приемной кампании в 2020 и 2021 гг.

Исследование выполняется в рамках гранта конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов партнеров Шадринский государственный педагогический университет – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (2021 год).

Согласно Порядку приема по образовательным программам высшего образования программам бакалавриата, магистратуры и специалитета [9], а также Особенностям приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2020/21 учебный год [10] взаимодействие с абитуриентами осуществлялось дистанционно. Субъектами такого взаимодействия являлись абитуриенты, их представители и специалисты приемных комиссий. Среди объектов мы выделили информацию о приеме в вуз, заявление и документы абитуриента, его персональные данные, данные о прохождении вступительных испытаний, информацию о конкурсе, информацию о зачислении. Исходя из процессов приемных кампаний (информирование, прием документов и заявлений, сдача вступительных испытаний, организация конкурса, прием согласий на зачисление, зачисление, заключение договоров) [10] со стороны приёмных комиссий во взаимодействие с абитуриентами могли вступать:

– операторы, ответственные за прием документов и заявлений;
– операторы, ответственные за проведение вступительных испытаний;
– экзаменаторы;
– консультанты образовательных программ, волонтеры, представители факультетов;
– ответственный секретарь приемной комиссии;
– специалисты, ответственные за заключение договоров.

Схема взаимодействия субъектов приемной кампании представлена на рис. 1.

В ШГПУ уже существовали разработки, позволяющие подавать заявление удаленно [11; 12], однако до 2020 года этот способ подачи не был основным и не обеспечивал полный жизненный цикл обработки заявления. Поэтому было ре-



Рис. 1. Схема взаимодействия субъектов приемной кампании

шено разработать полностью новый и соответствующий особенностям приема интерфейс кабинета абитуриента, опираясь на существующую структуру базы данных системы EDUBASE IV [13], используемой в вузе для учета абитуриентов и студентов. Такой подход позволяет в значительной степени облегчить синхронизацию между базами данных кабинета абитуриента и ИС вуза.

В результате анализа требований Порядка приема и возможностей информационной поддержки нами были поставлены следующие задачи информационного обеспечения для разработки веб-ориентированного программного продукта поддержки дистанционной приемной кампании:

1. Личный кабинет абитуриента должен обеспечить подачу документов и заявления в дистанционном формате. Документы должны иметь вид фото или сканированных образов. Поля заявления должны заполняться абитуриентом с гарантией соблюдения законодательства в сфере идентификации личности и защиты его персональных данных.

2. Технические операторы вуза должны иметь возможность автоматического переноса данных из личных кабинетов абитуриента в информационную систему вуза. Операторы должны иметь возможность принять заявление или вернуть его на доработку, видеть новые заявления, а также внесенные абитуриентом изменения в принятых заявлениях. Часть информации кабинета должна блокироваться от изменений во избежание многократной проверки операторами.

3. Абитуриент должен иметь возможность оперативной обратной связи с приемной комиссией непосредственно из Личного кабинета.

4. Личный кабинет должен включать возможности информирования абитуриента о дате и времени вступительных испытаний, конкурсной ситуации, зачислении.

5. Интерфейс Личного кабинета должен быть удобен и доступен абитуриентам с любых технических устройств, в том числе мобильных телефонов.

Для реализации перечисленных требований информационной поддержки дистанционного взаимодействия абитуриентов с сотрудниками приемных комиссий по подаче / приеме заявлений и документов был разработан веб-ориентированный программный продукт. На момент написания статьи отправлена заявка в Федеральную службу по интеллектуальной собственности для регистрации программы для ЭВМ «Программа управления личным кабинетом абитуриента WELCOME-ШГПУ 1.0».

При разработке архитектуры системы было принято решение о создании двух модулей, взаимосвязанных посредством единой базы данных – модуля Абитуриента (разработчик – Бельков Д.М.) и модуля Оператора (разработчик – Слинкин Д.А.), учитывающих особенности дистанционного взаимодействия и требований нормативных правовых актов по организации приемной кампании (консультант – Едренкина М.В.).

Модуль Оператора предназначен для одновременной работы произвольного количества операторов приемной комиссии. Основные функции модуля Оператора:

– фильтрация и сортировка заявлений по различным критериям;
– реализация перехода оператора в личный кабинет выбранного абитуриента для проверки документов, а также для организации общения между абитуриентом и приемной комиссией;
– формирование печатных форм заявлений в различных форматах;
– регистрация корректно оформленных заявлений во внутривузовской информационной системе EDUBASE IV;
– сверка зарегистрированных и текущих заявлений в целях выявления внесенных абитуриентом изменений.

Модуль Абитуриента предназначен для одновременной работы произвольного количества абитуриентов, желающих подать заявление на поступление в ШГПУ. Среди основных функций можно выделить:

– выбор образовательных программ, вступительных испытаний, информирование о минимальных баллах и количества мест по выбранным образовательным программам;
– указание персональных данных, индивидуальных достижений, информации об имеющихся особых правах, договорах о целевом обучении и т.д.;
– загрузка электронных образов документов;
– просмотр сформированного заявления;
– текстовое общение с операторами приемной комиссии;
– подача и отзыв заявления, подача и отзыв согласия на зачисление.

Схема межсистемных и внутрисистемных взаимодействий ИС WELCOME-ШГПУ 1.0 представлена на рис. 2.

Все осуществляемые взаимодействия на схеме пронумерованы и реализованы в клиент-серверном формате с фиксированным направлением от клиента к серверу:

1. Передача информации о результатах вступительных испытаний в ИС WELCOME-ШГПУ 1.0
2. Регистрация абитуриентов в ИС ЭИОС-ШГПУ 1.0 для организации вступительных испытаний, возврат результатов вступительных испытаний в ИС EDUBASE IV.
3. Регистрация корректно оформленных заявлений в ИС EDUBASE IV.
4. Генерация различного вида списков поступающих для веб-портала ШГПУ.
5. Организация доступа к модулю Абитуриента ИС WELCOME-ШГПУ 1.0 со стороны веб-портала ШГПУ.
6. Доступ абитуриента к вступительным испытаниям.

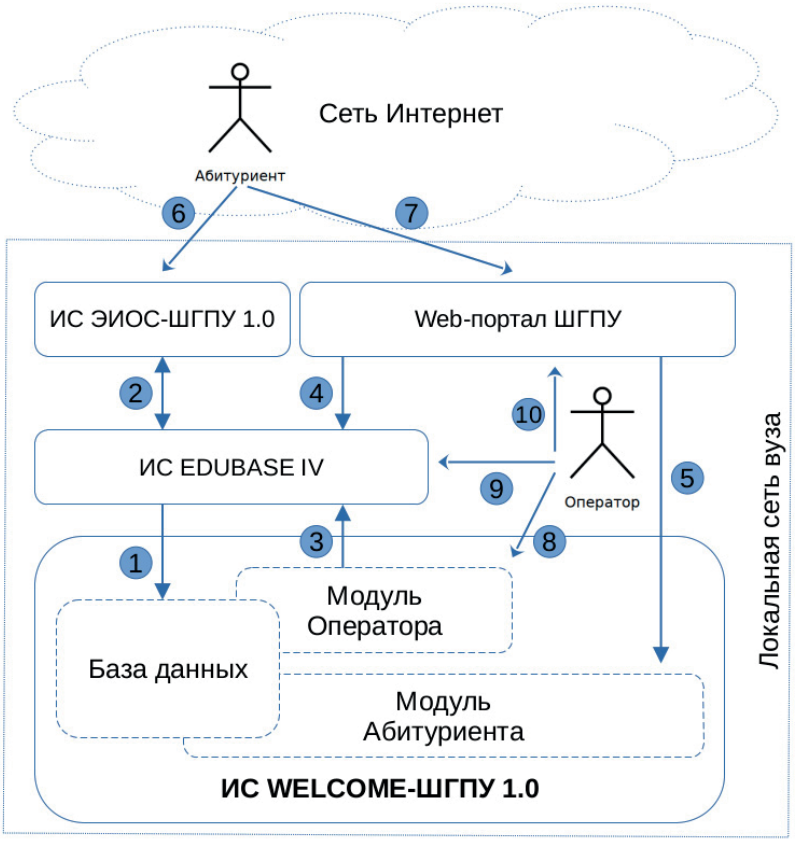


Рис. 2. Схема межсистемных и внутрисистемных взаимодействий ИС WELCOME-ШГПУ 1.0

7. Доступ абитуриента через веб-портал ШГПУ к модулю Абитуриента и спискам поступающих.
8. Доступ оператора к модулю Оператора.
9. Доступ оператора к ИС EDUBASE IV.
10. Доступ оператора через веб-портал ШГПУ к модулю Абитуриента и спискам поступающих.

Рассмотрим возможности работы различных пользователей с модулями системы.

Работа с кабинетом для абитуриента начинается с посещения веб-сайта https://welcome.shgpi.edu.ru. На главной странице есть ссылки на видеоинструкцию по использованию сервиса, страницы входа и регистрации учетной записи. Регистрация учетной записи происходит посредством электронной почты, на которую отправляется уникальная временная ссылка, прохождение по которой означает подтверждение работоспособности и принадлежность почтового ящика абитуриенту. В дальнейшем этот почтовый адрес является логином для входа, а также служит средством информирования абитуриентов о вступительных испытаниях, изменениях статусов и т.д.

После успешной регистрации и авторизации в системе пользователю становятся доступны 4 основных шага для подачи заявления. На первом этапе требуется заполнить персональные данные, гражданство, удостоверение личности, адрес, информацию о предыдущем образовании. При наличии особых прав при поступлении на первом этапе нужно заполнить информацию о льготах, целевых договорах и преимущественных правах.

Второй этап подразумевает выбор образовательной программы, формы обучения и конкретных условий по каждому выбору. По правилам приема 2020 года абитуриент мог выбрать не более 3 направлений подготовки в рамках вуза. На основе выбранных направлений формируется список предстоящих вступительных испытаний, после прохождения внутренних испытаний в вузе или поиска результатов ЕГЭ в ФИС ЕГЭ и приема результаты отображаются в кабинетах абитуриентов и в списках на сайте вуза. Также на втором этапе можно указать индивидуальные достижения, необходимость общежития или специальные условия для лиц с ОВЗ.

Третий этап заполнения заявления предназначен для загрузки электронных образов документов абитуриентов. В нем есть ряд общих для всех запрашиваемых документов, есть ряд необязательных (например, ранее выданный паспорт), а есть ряд документов, которые становятся обязательными после выбора опций на предыдущих этапах. Например, если абитуриент выбрал индивидуальное достижение по волонтерской деятельности, то ему нужно будет прикрепить свою волонтерскую книжку. Пользователям доступна загрузка нескольких графических или pdf-файлов по каждому типу документа.

Четвертый этап предназначен для финальной автоматической проверки заявления, в нем обозначены незаполненные поля, какие документы не загружены и невыполнение других правил, которые мешают подаче заявления. Как только все требования выполнены – абитуриент может подать заявление. При переходе заявления в статус «заявление подано», все действия в кабинете становятся недоступны для абитуриента. Это необходимо для того, чтобы абитуриент одновременно с оператором приемной комиссии не начали производить изменения и не «затёрли» правки друг друга (например, исправление опечаток).

Со стороны оператора заявления присутствуют в виде строк таблицы. Выбрав конкретного абитуриента, оператор может войти в его кабинет и начать проверку данных. Как только данные проверены и откорректированы, оператор регистрирует заявление. При выполнении этого действия данные переносятся автоматически в основную часть системы EDUBASE IV, и абитуриент появляется в списках подавших заявления. Статус его заявления меняется на «заявление принято и зарегистрировано», ему снова доступен выбор направлений подготовки (если необходимо внести изменения в заявление), но изменение персональных данных или документа об образовании становится недоступным.

Операторы могут также вернуть заявление на доработку, запросив уточнение некоторых данных. Для общения с абитуриентом в системе предусмотрен чат, где и абитуриент, и оператор приемной комиссии могут писать сообщения в свободной форме. После правок абитуриент может вновь подать заявление, и это будет сигналом для приемной комиссии о том, что он закончил правки.

К сожалению, анализ использования кабинетов показал, что не все абитуриенты корректно понимают статусную модель и следуют инструкциям, отображающимся на экране. При внесении правок, дополнении заявления или при прикреплении новых документов, например согласия на зачисление, абитуриенты не выполняют действия по подаче заявления вновь. Для решения данной проблемы на операторов переходят задачи отслеживания статусов заявлений и вновь прикрепленных документов. Для облегчения работы в модуль оператора была добавлена визуализация заявлений абитуриентов с использованием различных цветовых схем, зависящих от текущего набора статусов заявлений. Если оператор видит, что абитуриент слишком долго пребывает в статусе с возможностью исправлений, то старается связаться с ним, выяснить, что происходит. Для отслеживания изменений, вносимых абитуриентом в поля заявления, в 2021 году в модуле оператора была реализована функция сверки зарегистрированных и текущих заявлений в целях выявления внесенных абитуриентом изменений. Для выполнения данной функции осуществляется агрегация в каждом заявлении полного набора информации, поданной абитуриентом, включая выбранные направления подготовки в рамках каждой приемной кампании, результаты вступительных испытаний, перечень индивидуальных достижений и т.д.

С технической стороны база данных системы, модули Абитуриента и Оператора представляют собой отдельные виртуальные машины в виде контейнеров OpenVZ на операционной системе Linux. База данных системы функционирует на платформе MySQL, модули Абитуриента и Оператора функционируют на веб-сервере Apache2 с интерпретатором PHP 7. Клиентская часть модуля Абитуриента реализована с помощью Vue.js, jQuery, Moment.js, Bootstrap 4, Font Awesome и некоторых других программных решений, что обеспечивает поддержку любых клиентских браузеров, в том числе – на мобильных платформах. Взаимодействие клиентской и серверной частей происходит на базе технологии AJAX с приемом-передачей данных в формате JSON. Обмен данными происходит по протоколу https, пользовательский сеанс поддерживается с помощью механизма сессий, и при отправке учитывается принадлежность данных только текущему пользователю. Клиентская часть модуля Оператора реализована на более традиционных технологиях, так как возможен полный контроль за программным обеспечением рабочих мест операторов приемной комиссии, прием-передача данных между клиентской и серверной частями осуществляется классическими синхронными методами.

Для реализации возможностей дистанционного взаимодействия операторов, ответственных за организацию вступительных испытаний, и абитуриентов в программу был включен отдельный раздел. Для информирования абитуриентов о дате и времени вступительных испытаний, конкурсной ситуации, зачислении в ИС вуза были предусмотрены возможности автоматической рассылки писем на электронную почту и сообщений в чаты личных кабинетов для определенной категории абитуриентов. В данном разделе с доступом только для сотрудников приемной комиссии есть возможность произвести предварительную выборку зарегистрированных абитуриентов, например, тех, у которых есть необходимость сдать внутренний экзамен по конкретному предмету. Далее формируется шаблон рассылки, соответствующий ситуации, и письма попадают в очередь отправки.

Шаблон может содержать некоторые предустановленные последовательности символов, которые будут заменены непосредственно в тексте письма на ФИО абитуриента или на запланированное время подключения к видеоконференции, посвященной вступительному испытанию. На этапе формирования рассылки можно указать, отправлять ли эти сообщения в чат с приемной комиссией в виде автоматических сообщений. Затем сотрудник проверяет корректность сформированных писем и, если все корректно, дает команду к их отправке. После отправки писем есть возможность увидеть статус отправки каждого письма. Если по каким-то причинам письмо не было отправлено, есть возможность его продублировать. Отправленные письма сохраняются в базе данных, поэтому в системе предусмотрены возможности поиска как по теме письма, так и по адресу получателя.

Аналогичная схема реализована и для рассылки реквизитов для входа в систему тестирования [14]. У оператора есть возможность выбрать дисциплину, абитуриента, запросить у системы тестирования реквизиты для входа и отправить ему письмо с этими реквизитами.

Для реализации дистанционного взаимодействия абитуриентов и ответственного секретаря приемной комиссии по конкурсной ситуации в Личных кабинетах абитуриента была размещена информация о конкурсных списках. Данные списки формируются из ИС вуза и обновляются автоматически. Абитуриент видит в своем Личном кабинете списки только тех конкурсных групп, на которые он подавал заявление о приеме. Поскольку в списках отсутствуют ФИО, то для облегчения поиска строка данного абитуриента подсвечивается в каждой из конкурсных групп. Такое отображение списков позволило своевременно информировать абитуриентов и снизить напряженность от незнания конкурсной ситуации. Снижение напряженности, в свою очередь, снизило количество звонков в приемную комиссию и, как следствие, нагрузку на операторов.

Для ответственного секретаря приемной комиссии был предусмотрен раздел по формированию конкурсных списков по всем конкурсным группам, независимо от наличия поданных заявлений. Это позволило оперативно консультировать абитуриентов по различным конкурсным ситуациям, в том числе по их «конкурентам». В данном разделе также предусмотрен поиск поступающего по его персональным данным и просмотр всех конкурсов, куда были поданы заявления. Данные списки также трансформируются в табличную форму с дополненными персональными данными для передачи информации по зачисленным абитуриентам на факультеты и в институты университета.

В 2021 году одним из способов дистанционного приема документов и заявлений стал Единый Портал государственных и муниципальных услуг, а взаимодействие вузов с этим порталом осуществлялось через Суперсервис приема [15]. Поэтому нами была поставлена задача переноса данных абитуриента без применения схем интеграции с Суперсервисом (систем api), а также задача автоматического построения и выгрузки конкурсных списков для загрузки в Суперсервис и их передачи на портал ЕПГУ. Для решения данной задачи в программе управления Личным кабинетом абитуриента WELCOME-ШГПУ 1.0 был предусмотрен раздел, позволяющий вносить данные о заявлениях абитуриентов, поступивших с портала ЕПГУ, а также автоматически формировать конкурсные списки и экспортировать их в требуемом порталом виде.

В 2021 году был внесен ряд изменений в Порядок приема по программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. Так, абитуриенту было разрешено выбирать для вступительных испытаний один из нескольких общеобразовательных предметов, был расширен список индивидуальных достижений, увеличено максимальное количество направлений подготовки, на которые поступающий может подать заявления, изменены требования к конкурсным спискам. Все это, а также возможность приема заявлений через портал ЕПГУ и необходимость их переноса в ИС вуза, потребовало внесения изменений и в программу управления личным кабинетом абитуриента. В 2021 году команда IT-специалистов ШГПУ справилась с задачей быстрой адаптации к новым инструментам и процессам.

Таким образом, представленная нами система информационной поддержки приемной кампании в условиях дистанционного взаимодействия показала свою работоспособность, эффективность, соответствие требованиям Порядка приема в вузы, требованиям взаимодействия с порталом ЕПГУ, гибкость в отношении изменяющихся условий. По отзывам абитуриентов, система является «интуитивно понятной» (92% из опрошенных абитуриентов ШГПУ в 2020 – 2021 гг.), «удобной» (86%), «информативной» (95%), «хорошо работает на мобильном устройстве» (65%). По отзывам операторов, работать в системе «быстро» (97% из опрошенных операторов сотрудников приемной комиссии ШГПУ в 2020 – 2021 году), «удобно» (92%), «информативно» (85%). Среди недостатков со стороны абитуриентов было отмечено:

– непонятная статусная модель;

– информация об изменении статуса заявления не приходит на электронную почту;

– для проверки сообщений в чате Личного кабинета необходимо осуществлять вход в Личный кабинет.

Операторы, ответственные за прием заявлений, отмечают, что абитуриенты часто (30%) прикрепляют электронные образы документов, не соответствующих требованиям их отображения, операторы испытывают некоторые сложности в настройке фильтров поиска информации (42%), необходимости скачивания документа перед его распечатыванием (86%).

На 2022 год перед разработчиками программы управления личным кабинетом абитуриента ШГПУ ставятся следующие задачи:

– поиск решений системы по замечаниям абитуриентов и операторов;

– адаптация соответствующих разделов системы к требованиям Порядка приема на 2022 – 2023 учебный год;

– реализация возможности автоматизированного взаимодействия с ЕПГУ через API;

– реализация возможностей автоматизированного взаимодействия с ФИС ГИА и приема через API;

– расширение раздела автоматического информирования абитуриентов через систему рассылки о смене статуса заявления, конкурсной ситуации, необходимости подать согласие на зачисление и т.п.

Библиографический список

1. *Нацпроект «Образование» Федеральные проекты Цифровая образовательная среда.* Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
2. Погромская Т.А. Портал приёмной комиссии ОмГУ. *Вестник ВГУ*. Серия: Системный анализ и информационные технологии. 2016; № 2: 52 – 69.
3. Шангареев И.Ф., Габбасов Т., Иванова Г.Р. Применение информационных систем в работе приемной комиссии вуза. *Материалы VIII Международной студенческой научной конференции*. Available at: https://scienceforum.ru/2016/article/2016028508
4. Игнатовский А.Н. Информационная поддержка приемной кампании вуза. *Надежность и качество:* труды Международного симпоз*иума.* Пенза, 2010; Т. 1: 143 – 144.
5. Игнатовский А.Н. Структура информационной системы приемной комиссии ВУЗа «АБИТУРИЕНТ». *Надежность и качество:* труды Международного симпозиума. Пенза, 2010; Т. 1: 144 – 145.
6. Монахов В.И., Матвеева С.В. Использование хранилища данных для анализа проведения приемной кампании вуза. *Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции*. Москва: ООО «АР-Консалт», 2018: 69 – 72.
7. Пыхтин А.И., Овчинкин О.В. Особенности информационной модели централизованной приемной кампании в вузы России. *Современные наукоемкие технологии*. 2017; № 7: 72 – 77.
8. Горюнова Н.Д., Николаенко А.В. Роль информационных систем в обеспечении работы приемных кампаний российских вузов. *Материалы Международной научной конференции*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2019: 130 – 137.
9. *Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры.* Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 21.08.2020 № 1076. Москва, 2020.
10. *Об особенностях приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на 2020/21 учебный год*. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 15.06.2020 № 726. Москва, 2021.
11. Слинкин Д.А. Современные подходы к модернизации веб-ресурсов образовательной организации. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2019; № 2 (42): 102 – 108.
12. Слинкин Д.А., Устинова Н.Н. Модернизация цифровой образовательной среды вуза в условиях перехода на дистанционное обучения в связи с пандемией коронавирусной инфекции. *Вопросы педагогики*. 2020; № 9-2: 235 – 239.
13. Слинкин Д.А. *Программа учета контингента обучающихся высшего учебного заведения «EDUBASE IV»*. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2018616618, 2018; 4 июня.
14. Слинкин Д.А., Мамаев Д.А., Назимова А.Ю. *Программа управления электронной информационно-образовательной средой ЭИОС-ШГПУ 1.0.* Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2018665713, 2018; 10 декабря.
15. Спецификация взаимодействия Сервиса приема с ИС ООВО посредством API. *Портал информационной поддержки проектов Минобрнауки России.* Available at: https://fedportal.ru/media/documentation/0001/01/cb0092a2bcd9991ef75063d7f058d552a7f64bb3.docx

References

1. *Nacproekt «Obrazovanie» Federal'nye proekty Cifrovaya obrazovatel'naya sreda.* Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
2. Pogromskaya T.A. Portal priemnoj komissii OmGU. *Vestnik VGU*. Seriya: Sistemnyj analiz i informacionnye tehnologii. 2016; № 2: 52 – 69.

3. Shangareev I.F., Gabbasov T., Ivanova G.R. Primenenie informacionnyh sistem v rabote priemnoj komissii vuza. *Materialy VIII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii*. Available at: https://scienceforum.ru/2016/article/2016028508
4. Ignatovskij A.N. Informacionnaya podderzhka priemnoj kampanii vuza. *Nadezhnost' i kachestvo:* trudy Mezhdunarodnogo simpoz*iuma.* Penza, 2010; T. 1: 143 – 144.
5. Ignatovskij A.N. Struktura informacionnoj sistemy priemnoj komissii VUZa «ABITURIENT». *Nadezhnost' i kachestvo:* trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma. Penza, 2010; T. 1: 144 – 145.
6. Monahov V.I., Matveeva S.V. Ispol'zovanie hranilischa dannyh dlya analiza provedeniya priemnoj kampanii vuza. *Sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: OOO «AR-Konsalt», 2018: 69 – 72.
7. Pyhtin A.I., Ovchinkin O.V. Osobennosti informacionnoj modeli centralizovannoj priemnoj kampanii v vuzy Rossii. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2017; № 7: 72 – 77.
8. Goryunova N.D., Nikolaenko A.V. Rol' informacionnyh sistem v obespechenii raboty priemnyh kampanij rossijskih vuzov. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet promyshlennyh tehnologij i dizajna, 2019: 130 – 137.
9. *Ob utverzhdenii Poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury.* Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 21.08.2020 № 1076. Moskva, 2020.
10. *Ob osobennostyah priema na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury, programmam podgotovki nauchno-pedagogicheskih kadrov v aspiranture na 2020/21 uchebnyj god.* Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 15.06.2020 № 726. Moskva, 2021.
11. Slinkin D.A. Covremennye podhody k modernizacii veb-resursov obrazovatel'noj organizacii. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 2 (42): 102 – 108.
12. Slinkin D.A., Ustinova N.N. Modernizaciya cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza v usloviyah perehoda na distancionnoe obucheniya v svyazi s pandemiej koronovirusnoj infekcii. *Voprosy pedagogiki*. 2020; № 9-2: 235 – 239.
13. Slinkin D.A. *Programma ucheta kontingenta obuchayuschihsya vysshego uchebnogo zavedeniya "EDUBASE IV".* Svidetel'stvo o registracii programmy dlya `EVM RU 2018616618, 2018; 4 iyunya.
14. Slinkin D.A., Mamaev D.A., Nazimova A.Yu. *Programma upravleniya `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredoj `EIOS-ShGPU 1.0.* Svidetel'stvo o registracii programmy dlya `EVM RU 2018665713, 2018; 10 dekabrya.
15. Specifikaciya vzaimodejstviya Servisa priema s IS OOVO posredstvom API. *Portal informacionnoj podderzhki proektov Minobrnauki Rossii.* Available at: https://fedportal.ru/media/documentation/0001/01/cb0092a2bcd9991ef75063d7f058d552a7f64bb3.docx

Статья поступила в редакцию 24.09.21

УДК 378.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-77-80

Kruglova M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Arts Department, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: marisha.krug@mail.ru*

POSSIBILITIES OF USING THE ASSOCIATIVE METHOD IN THE PROCESS OF STUDYING MUSIC OF 20 CENTURY. The professional equipment of specialists in the field of musical art implies the ability to meaningfully and emotionally perceive works, the content basis and means of expressiveness of which are comprehended in the process of gaining musical and auditory experience and the work of the imagination. Artistic images, feelings and experiences, "encoded" in sound combinations, seem to the listeners very abstract. Associative connections with specific phenomena and processes help to "decipher" and understand them. Avant-garde music, due to the complexity of its language and means of expression, causes difficulties in the perception and understanding of artistic images and concepts, which seems to be an urgent problem of pedagogy. One of the reasons for this is the lack of specially developed or adapted methods for studying modern composition in music history classes, where an explanatory and illustrative approach is used in relation to avant-garde compositions. Ways to solve this problem lie in improving the methodology that promotes the development of thinking and imagination, helping the listener to comprehend the content basis of avant-garde works. The article examines the associative method of perception from the point of view of the effectiveness of its application in the process of mastering the styles of music of the 20th century in the course of the history of music. The work resulted in guidelines for the application of the associative method in the study of modern composition and the detection of factors that determine its effectiveness. The associative method activates imaginative thinking and emotional memory of a person through associative connections between elements of the musical language and specific phenomena and processes that are more accessible to understanding.

Key words: **associative method, thinking, 20th-century music, avant-garde, auditory perception, understanding, image, concept, content.**

М.Г. Круглова*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: marisha.krug@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АССОЦИАТИВНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКИ XX ВЕКА

Профессиональная оснащенность специалистов в области музыкального искусства подразумевает наличие способности к осмысленному и эмоциональному восприятию произведений, содержательная основа и средства выразительности которых постигаются в процессе получения музыкально-слухового опыта и работы воображения. Художественные образы, чувства и переживания, «закодированные» в звуковых сочетаниях, представляются слушателям весьма абстрактными; «расшифровать» и понять их помогают ассоциативные связи с конкретными явлениями и процессами. Авангардная музыка в силу сложности своего языка и средств выразительности вызывает затруднения в восприятии и понимании художественных образов и концепций, что представляется актуальной проблемой педагогики. Одной из причин тому является отсутствие специально разработанных или адаптированных методов изучения современной композиции на занятиях по истории музыки, где по отношению к авангардным сочинениям применяется объяснительно-иллюстративный подход. Пути решения данной проблемы лежат в совершенствовании методики, способствующей развитию мышления и воображения, помогающей слушателю постичь содержательную основу авангардных произведений. В работе рассматривается ассоциативный метод восприятия с точки зрения эффективности его применения в процессе освоения стилей музыки XX века в курсе ее истории. Результатом работы стали методические рекомендации по применению ассоциативного метода в ходе изучения современной композиции и обнаружение факторов, обусловливающих его эффективность. Ассоциативный метод активизирует образное мышление и эмоциональную память личности посредством ассоциативных связей между элементами музыкального языка и конкретными явлениями и процессами, более доступными пониманию.

Ключевые слова: **ассоциативный метод, мышление, музыка XX века, авангард, слуховое восприятие, понимание, образ, концепция, содержание.**

В современном социально-культурном пространстве, в котором преобладает массовая музыка, актуальным представляется приобщение молодежи к традициям академического искусства разных эпох и стилей, обеспечивающее становление духовно развитой и богатой личности и освоение ею социально значимых норм и ценностей. Однако авангардная композиция редко становится объектом интереса учащихся, предпочитающих искусство иного рода: эстрадную песню, классику. Так, согласно социологическому исследованию О.А. Немовой и Т.В. Свадьбиной, «65,3% слушают дома эстрадную, поп-музыку, 16,3% – классическую музыку (в основном студенты музыкального училища), 6,3% – рок-музыку, 2,7% – джаз, 9,3% музыку не слушают» [1, с. 177]. В связи с этим решение проблемы совершенствования методики обучения современной музыке является своевременным и значимым для теории и практики музыкальной педагогики.

Целью работы стал поиск адекватного метода обучения, который способствовал бы развитию музыкального мышления и воображения студентов, необходимых для восприятия произведений композиторов XX века. Одним из них является ассоциативный метод восприятия, или метод словесных ассоциаций, активно применяемый в живописи, литературе, хореографии, музыке (например, в ходе освоения музыки композиторов-импрессионистов). Так, при работе над прелюдиями Дебюсси (которого часто называют «поэтом воды») помогают сравнения, метафоры и ассоциации, связанные с водной стихией. Они не только обогащают музыкальный образ выразительными эмоциями, но и служат эффек-

тивным средством развития музыкального мышления и воображения, необходимых для постижения слушателем художественной концепции произведения. Целесообразны ассоциации с физическими ощущениями от воды и ее свойствами: легкие стаккатные пассажи из мелких длительностей подобны падению мелких капель, а волнообразная мелодия – плавной линии волн.

Ассоциативные кинестетические ощущения помогают студентам в процессе слушания испытать эмоциональные переживания, постичь художественный образ и сформировать собственное представление о произведении. Поэтому задачами работы стали следующие: адаптация ассоциативного метода к современной композиции в процессе изучения музыки XX века, проведение практических занятий со студентами на основе ассоциативного метода и оценка эффективности его применения в ходе освоения авангардных произведений. Эффективность кинестетических ассоциаций для переживания физических ощущений и эмоционального опыта при восприятии музыки оценивалась на примере освоения авангардных сочинений в курсе истории музыки студентами педагогического направления подготовки. Критериями оценки послужили: способность эмоционально реагировать на музыку XX века со сложным мелодическим, ритмическим и гармоническим языком, описать вызываемые звучаниями ощущения и эмоции, сформулировать представления о художественном образе и авторской концепции авангардной композиции.

В научной литературе мы находим преимущественно теоретические исследования специфики самого ассоциативного метода и его применения в разных дисциплинах гуманитарного цикла за исключением музыки XX столетия [2]. Многие авторы касаются проблемы художественно-образных ассоциаций в процессе обучения иностранным языкам [3] и игре на фортепиано [4; 5; 6], интерпретации музыкальных образов [7; 8] и словесной трактовки [9], формирования исполнительских навыков [10]. Л.В. Санжеева рассматривает метод интермодальных ассоциаций в музыкально-педагогическом образовании, однако не касается проблемы восприятия современной музыки [11]. Некоторые аспекты изучения авангардных сочинений раскрывает в своей работе М.В. Переверзева, значимость формирования музыкальной культуры [12], включая современную музыку, подчеркивают в статье И.С. Казакова и М.В. Переверзева [13].

Изучение проблемы является результатом синтеза теоретических положений и эмпирических данных, полученных в ходе многолетнего опыта преподавания истории музыки в университете. Ассоциативный метод применялся на семинарских занятиях по истории музыки при изучении студентами авангардных произведений XX века, вызывающих у большинства слушателей затруднения в восприятии и понимании. Новизна исследования обусловлена оценкой эффективности применения ассоциативного метода в ходе изучения современной музыки, осуществленной в реальной педагогической практике, а также сформулированными на основе анализа процесса познания музыкальных произведений XX века методическими рекомендациями по применению изучаемого метода в курсе истории музыки.

Изучая эффект ассоциативного метода, ученые пришли к выводам о его способности развивать художественно-образное мышление, визуальную, слуховую, тактильную и эмоциональную память, что позволяет связать элементы музыкальной композиции с конкретными явлениями и процессами. Это и дает возможность студентам, имеющим небольшой опыт слухового восприятия авангардной музыки, лучше понять, какие художественные образы составляют содержательную основу музыки, какие эмоции она выражает.

Педагогическая практика показывает, что при прослушивании звукозаписей электронных произведений К. Штокхаузена, фортепианных опусов П. Булеза, ансамблевых композиций С. Губайдулиной, алеаторных сочинений Дж. Кейджа, оркестровых произведений В. Лютославского без пояснений, комментариев и тем более аналитического разбора вызывает непонимание, эмоционально нейтральное отношение, а также множество вопросов о сути, значении, смысле этой музыки. После изложения исторического и теоретического материала отношение студентов незначительно меняется, но большинство все еще остается равнодушным к данным образцам. Когда же учащиеся вовлечены в анализ музыки, включающий ассоциативный метод восприятия, когда ведется поиск ассоциаций – конкретных явлений, ощущений и процессов, соответствующих названию музыкального произведения, его средствам выразительности и т.д., они переоценивают рассматриваемые опусы, начинают понимать эмоционально-образное содержание музыки и формировать свое отношение к ней. Доказательством тому служат суждения студентов о современной музыке, в которых они проявляют эмоциональную отзывчивость и способность к формулированию образно-содержательной концепции.

Приведем примеры применения ассоциативного метода восприятия авангардной музыки. Новые звуковые системы XX века – додекафония, сонористика, алеаторика, однако новые техники композиторы ставят на службу концептуальному содержанию, а также расширению возможностей языковых средств, которые и становятся препятствием к пониманию современной академической музыки. При этом педагог-музыкант, профессиональными обязанностями которого являются обучение музыке, воспитание и развитие детей, а также культурно-просветительская работа, должен владеть знаниями в области теории и истории музыки разных эпох и стилей, включая авангардный период. Новая манера письма композиторов XX века – это новая организация музыки во времени и пространстве, новые образы и концепции, сформированные в сознании автора под влиянием происходящих в мире событий, научных открытий и творческих достижений художников современности. Отсюда новые техники письма и необычный тематический материал, с которыми у сегодняшних студентов музыкально-педагогических факультетов и вузов возникают трудности.

Одной из сложных для слухового восприятия техник письма музыки XX века является сонорика – музыка звучностей, не лишенная интонационного, а значит, смыслового и образного содержания. При этом сонористика часто опирается на алеаторику – произвольную организацию материала в ходе импровизации исполнителей по заданной автором модели, поэтому такая музыка лишена признаков традиционной классико-романтической композиции, обычной мелодики и гармонии, причинно-следственной логики драматургического развития и т.д. Польский авангардист Витольд Лютославский применял ограниченную алеаторику – технику, основанную на сочетании стабильных и мобильных форм: музыки тактируемой и исполняемой свободно импровизационно, вне четкой метроритмической регламентации, вне вертикальной координации всех оркестровых и хоровых линий. Главной целью композитора становится создание звучащей материи нового типа, которую обычным способом создать и воспринимать на слух невозможно. Драматургия произведений основывается на контрасте звуко-тембровых пластов (секций или блоков), которые берут на себя функции тематизма. Сонорика и алеаторика в музыке Лютославского проявляет себя в специфических свойствах звуковой материи, работать с которой целесообразно и эффективно на основе метода ассоциаций.

Особенность сонорных блоков у Лютославского заключается в том, что они не лишены полностью звуковысотных характеристик. Улавливаемая в них интонация, имеющая семантическую природу, позволяет наметить связи с традиционным тематизмом. Этот вопрос чрезвычайно важен в свете проблем художественного воздействия современной музыки и ее восприятия слушателями. К числу наиболее содержательных произведений Лютославского, основанных на сонорно-алеаторической технике, принадлежат «Три стихотворения Анри Мишо» для смешанного хора и оркестра (1963). Это сочинение трагедийной концепции: образам глубокой скорби первой части («Мысли») противостоит гипертрофированная, разрушительная динамика второй («Великая битва»), последняя, третья часть («Отдых к несчастье») играет роль кода-просветления, кода-катарсиса. В музыке цикла звуки свободно «рассыпаются» в пространстве, не сливаясь, а образуя своеобразные звуко-красочные пятна, в определенной степени родственные пуантилистической живописи. «Размывание» вертикали в многоголосной партитуре дает эффект вибрирующего звукового потока, переливающегося всеми красками цветовой палитры.

В процессе занятия со студентами, посвященного данному произведению, педагогом предлагалось найти слова-ассоциации к названиям частей «Мысли», «Великая битва» и «Отдых в несчастье». Учащимися были озвучены понятия течение, размышление, раздумье, тишина, молчание, хаос; ко второй части были подобраны слова война, страх, солдат, сражение, оружие, резня; с названием третьей части были связаны такие аналогии, как «передышка», «отдохновение», «тишина», «покой», «горе», «одиночество» и др. Затем было предложено прослушать музыку и попытаться найти соответствия между произнесенными словами-ассоциациями и звуковым материалом. В процессе слушания музыки студенты обнаружили принцип многократного повторения коротких мотивов, составляющих основу каждого темброво-фактурного пласта. Повторения имеют вариантные изменения внутри каждого мотива. Благодаря принципу варьированной остинатности слух воспринимает сонорные комплексы произведения как полную внутреннего движения музыкальную ткань. Что это дает пониманию концепции сочинения?

Подвижный, эмоционально насыщенный облик звуковых потоков, достигающий особой яркости в кульминациях, придает характеру музыки большую внутреннюю напряженность, даже скованность, которую стремился передать композитор. С этой напряженностью студенты связали слова-ассоциации: размышление, раздумье, хаос (мыслей), а также война, страх, сражение, оружие (во второй части «Великая битва»), горе и одиночество «(Отдых в несчастье»). Напряженность также была связана студентами с неопределенностью и многозначностью образов цикла. Тексты хорового триптиха принадлежат поэту-сюрреалисту А. Мишо, стихи которого характеризуются многозначностью, богатством значений, смыслов, эмоций, допускающих их субъективное понимание и толкование. Таким образом, поэтический стиль получил соответствующее музыкальное оформление. Стихи поэта импульсивны, экспрессивны, в них скользят причудливые, пугающе загадочные образы, подобные жутким сновидениям. Отсюда и многоголосное алеаторическое (хаотическое) пение вне синхронного произнесения слов.

Музыка дает свое толкование тексту, придавая конкретный смысл. Достигается это использованием семантических знаков типа фанфарных мотивов, интонаций lament, героических или драматических кульминаций. Они были обнаружены студентами во время прослушивания, когда их внимание было обращено на звуковые сигналы и символы таких понятий, как «мысли», «битва», «отдых» и «несчастье». Внешняя изобразительность была привлечена композитором для передачи внутреннего содержания. Так, отрывочные слова первой части: «Думать… жить… море туманное. Я – это дрожь… Дрожь без конца и без края…», дающие лишь намек, туманный силуэт поэтического образа, комментирует своими «рассыпающимися» в пространстве и образующими своеобраз-

ные звуко-красочные пятнами музыка. По результатам прослушивания на основе ассоциативного метода восприятия студенты так описали первую часть цикла Лютославского: в оркестровом вступлении отражена картина туманного моря, волнующейся стихии и при этом полная глубокого беспокойства мысль человеческая. Музыкальный образ был раскрыт учащимися через разнообразные звукотембровые пласты и связанные с ними ассоциации.

Другим примером произведения, которое студенты постигли именно благодаря практическому применению ассоциативного метода, служит «Lontano» Дьердя Лигети (1967). Название сочинения в переводе означает «далекий», «отдаленный», «неясный» и «неопределенный». Определение такими словами характера музыки слишком поверхностно. Концепция произведения много глубже и серьезнее. Для оценки эффективности ассоциативного метода восприятия педагогом было предусмотрено самостоятельное прослушивание сочинения Лигети студентами до лекции, посвященного ему. Разумеется, учащиеся заглянули в словарь и прочли перевод названия пьесы, однако до лекции понять, какой образ воплощается, какой смысл вкладывается композитором в слова «далекий», «отдаленный», «неопределенный», не могли. Еще более «странной» студентам показалась техника сочинения и особый характер развертывания звуков во времени – своего рода «бесцельное движение».

Дело в том, что в современной музыке, в частности в творчестве Лигети, сформировалось новое отношение ко времени, которое, утратив типично классико-романтическую линейную направленность, как бы замкнулось в круг, затормозилось. Характерным принципом организации произведения становится «мысленное время» с его странностями, провалами, наваждениями, периодами неопределенности. Это своего рода отражение в музыке понятия энтропии. Противостоит необратимому рассеиванию энергии упорядоченность. Лигети уделяет главное внимание в своих сонористических произведениях «гармонии красок» – самому звучанию, его консистенции, колориту и динамике. Аналогией может служить абстрактная живопись с ее тяготением к красоте пространственных объектов, линий, плоскостей, объемов, разработкой идеи «цвета ради цвета», «архитектуры цвета», его свободной игры и динамики. В основе сонористики Лигети – «чистый звук», раскрепостившийся от априорной грамматической системы, подобно тому, как абстрактная живопись – от предметности.

После прослушивания «Lontano» Лигети студентам был задан вопрос: с какими явлениями, процессами, ощущениями они могли бы сравнить игру звуков в изучаемом произведении? Учащиеся назвали такие слова, как «звуковой хаос», «звуковая масса», «поток», «гул», «медитация», «пятно». Затем студентам было предложено найти то общее, что объединяет эти слова-ассоциации. Это звук, который возводится в ранг самоценной категории, которая регулирует всю иерархию отношений в музыкальном произведении. Самым сложным для студентов-музыкантов было постижение сонористики как стиля письма со своеобразным материалом, который порождает не обычные для слухового восприятия студентов, изучавших в школах и колледжах преимущественно классико-романтическую музыку, образы и эмоции.

Сонористика рассматривает звук как феномен, обладающий самостоятельной художественной ценностью, что приводит к образованию специфических, нерасчленимых на более мелкие единицы целостных звуковых комплексов. Такие звуковые объекты имеют разнообразную конфигурацию и плотность, размещены в пространстве последовательно или одновременно, подчиняясь естественным формам взаимоотношений вертикали и горизонтали. Какой системе аналогична сонорика? – такой вопрос был задан вопрос студентам. Ответ: космосу, вселенной. Какие ассоциации вызывают эти понятия? Ответ: хаос и гармония, взаимодействие элементов, движение планет, скопления звезд и туманностей, огромные массы космических тел…

При повторном прослушивании студенты уподобляли звуковые массы «Lontano» Лигети элементам вселенной и следили за их движениями, изменениями и преобразованиями. Именно таким должно быть слуховое восприятие сонорной музыки. Если не ассоциировать произведение с воплощением в звуках образа вселенной, то наслоения однотипных линий, количество которых превосходит предел возможностей слухового восприятия фактуры, а также «бесцветность» самих линий, которые практически лишены какой-либо экспрессивной напряженности интонаций, не будут восприняты учащимися должным образом, останутся непонятыми и вызовут негативную реакцию со стороны познающего.

Благодаря ассоциативному же методу восприятия студенты смогли не только понять, какие образы несет собой «Lontano» Лигети, какую художественную концепцию он воплощает в своем произведении: это картина рождения вселенной, когда вначале возникает некий звуковой конструкт, элементарная частица (отдельный тон), которая постепенно захватывает все большее пространство, достигает кульминации, а затем постепенно гаснет подобно тому, как рождается, развивается и исчезает новая вселенная.

Таким образом, в процессе исследования была достигнута основная цель работы – был найден адекватный метод обучения, который способствовал развитию музыкального мышления и воображения студентов, необходимых для восприятия произведений композиторов XX века. Также решены задачи исследования: ассоциативный метод был адаптирован к современной композиции в процессе изучения музыки XX века, проведены практические занятия со студентами на основе ассоциативного метода и оценена эффективность его применения в ходе освоения авангардных произведений. Новым стало применение ассоциативного метода именно по отношению к авангардным произведениям, созданным в сложных для слухового восприятия техниках композиции сонорика и алеаторика.

В ходе эмпирического исследования были определены условия, при которых ассоциативный метод дает максимальный результат в его применении на занятиях по истории современной музыки. Во-первых, эффективность применения ассоциативного метода зависит от его внедрения в педагогический процесс заранее, до наступления тем, связанных с авангардной музыкой (ассоциативный метод восприятия подходит для изучения романтической и импрессионистской музыки); во-вторых, целесообразно его привлекать на семинарских занятиях, когда обучение происходит преимущественно в форме диалога и дискуссии между педагогом и студентами; в-третьих, ассоциативный метод должен следовать за изложением и объяснением материала, поскольку сложный музыкальный язык произведений авангардистов требует подробного рассмотрения; в-четвертых, результативность ассоциативного метода усиливается благодаря применению аудиовизуальных технологий – прослушивания музыки и просмотра иллюстраций, презентаций или видеозаписей, активизирующих кинестетические ощущения.

Результаты исследования могут найти применение в педагогической практике и быть внедрены в курс современной музыки, осваиваемый студентами педагогических факультетов, вузов культуры и искусства. Ассоциативный метод эффективен в изучении авангардных произведений, а потому рекомендуется к широкому применению на лекциях по истории музыки. В то же время имеет смысл провести сравнительный анализ возможностей ассоциативного метода и других, активно воздействующих на мышление учащихся, таких как интерактивные и проблемные методы обучения, электронные образовательные и мультимедийные ресурсы.

Библиографический список

1. Немова О.А., Свадьбина Т.В. Музыкальные предпочтения современной молодежи. *Манускрипт*. 2020; Т. 13, Выпуск 5: 176 – 180.
2. Плякин И.А., Костригин А.А. Эволюция проективных психодиагностических методов: от ассоциативных словесных методов геймификации. Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации. *Социальный инженер-2017*: сборник материалов Всероссийской конференции молодых исследователей. 2017: 136 – 141.
3. Горюнова С.А. Ассоциативный метод восприятия как метод преподавания литературы и русского языка. *Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку*: Межрегиональная конференция. 2015: 178 – 180.
4. Белобородова В.В. Возможности курса фортепиано в развитии аналитико-исполнительских умений у студентов музыкального вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 203 – 205.
5. Инь Ю. Методы развития художественно-образной памяти у студентов-музыкантов в фортепианно-исполнительской подготовке. *Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы*. 2015; № 4 (13): 44 – 49.
6. Попова С.В. Разные ассоциации в процессе обучения игре на фортепиано. *Символ науки:* международный научный журнал. 2017; Т. 1, № 1: 216 – 218.
7. Дятлов Д.А. *Исполнительская интерпретация фортепианной музыки (теория и практика)*. Автореферат диссертации ... доктора искусствоведения. Ростов-на-Дону: Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова, 2015.
8. Карнаухова Т.И. Активизация эмоциональной отзывчивости на музыку у студентов в процессе интерпретации музыкального образа. *Теория и практика профессиональной подготовки педагогов в условиях современного музыкального и художественного образования. Таганрог*: Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)), 2015: 164 – 183.
9. Камалова Л.С. Формирование музыкально-слуховых образов-представлений в работе над развитием исполнительских навыков музыканта. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2017; № 9: 62 – 66.
10. Пономарева Е.В., Ивашина У.А. Некоторые проблемы словесной интерпретации музыкальных произведений будущим педагогом-музыкантом. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2020; № 1: 112 – 116.
11. Санжеева Л.В., Тан С. Метод интермодальных ассоциаций в музыкальном образовании студентов педагогических вузов. *Человеческий капитал*. 2020; № 5 (137): 153 – 158.
12. Переверзева М.В. Открытая форма в литературе и музыке: к диалогу с Умберто Эко. Культура и искусство. 2012; № 5: 75 – 81.
13. Казакова И.С., Переверзева М.В. Профильная направленность музыкальных дисциплин и ее значение в формировании ключевых компетенций специалистов в сфере культуры и искусств. *Ученые записки РГСУ*. 2019; Т. 18, № 1 (150): 92 – 99.

References

1. Nemova O.A., Svad'bina T.V. Muzykal'nye predpochteniya sovremennoj molodezhi. *Manuskript*. 2020; T. 13, Vypusk 5: 176 – 180.
2. Plyakin I.A., Kostrigin A.A. `Evolyuciya proektivnyh psihodiagnosticheskih metodov: ot associativnyh slovesnyh metodov gejmifikacii. Social'no-gumanitarnye problemy obrazovaniya i professional'noj samorealizacii. *Social'nyj inzhener-2017*: sbornik materialov Vserossijskoj konferencii molodyh issledovatelej. 2017: 136 – 141.
3. Goryunova S.A. Associativnyj metod vospriyatiya kak metod prepodavaniya literatury i russkogo yazyka. *Aktual'nye voprosy obucheniya russkomu (rodnomu) yazyku*: Mezhregional'naya konferenciya. 2015: 178 – 180.
4. Beloborodova V.V. Vozmozhnosti kursa fortepiano v razvitii analitiko-ispolnitel'skih umenij u studentov muzykal'nogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 203 – 205.
5. In' Yu. Metody razvitiya hudozhestvenno-obraznoj pamyati u studentov-muzykantov v fortepianno-ispolnitel'skoj podgotovke. *Nauka 21 veka: voprosy, gipotezy, otvety*. 2015; № 4 (13): 44 – 49.
6. Popova S.V. Raznye associacii v processe obucheniya igre na fortepiano. *Simvol nauki:* mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2017; T. 1, № 1: 216 – 218.
7. Dyatlov D.A. *Ispolnitel'skaya interpretaciya fortepiannoj muzyki (teoriya i praktika).* Avtoreferat dissertacii ... doktora iskusstvovedeniya. Rostov-na-Donu: Rostovskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. S.V. Rahmaninova, 2015.
8. Karnauhova T.I. Aktivizaciya `emocional'noj otzyvchivosti na muzyku u studentov v processe interpretacii muzykal'nogo obraza. *Teoriya i praktika professional'noj podgotovki pedagogov v usloviyah sovremennogo muzykal'nogo i hudozhestvennogo obrazovaniya. Taganrog*: Taganrogskij institut imeni A.P. Chehova (filial Rostovskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta (RINH)), 2015: 164 – 183.
9. Kamalova L.S. Formirovanie muzykal'no-sluhovyh obrazov-predstavlenij v rabote nad razvitiem ispolnitel'skih navykov muzykanta. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2017; № 9: 62 – 66.
10. Ponomareva E.V., Ivashina U.A. Nekotorye problemy slovesnoj interpretacii muzykal'nyh proizvedenij buduschim pedagogom-muzykantom. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova*. 2020; № 1: 112 – 116.
11. Sanzheeva L.V., Tan S. Metod intermodal'nyh associacij v muzykal'nom obrazovanii studentov pedagogicheskih vuzov. *Chelovecheskij kapital*. 2020; № 5 (137): 153 – 158.
12. Pereverzeva M.V. Otkrytaya forma v literature i muzyke: k dialogu s Umberto `Eko. Kul'tura i iskusstvo. 2012; № 5: 75 – 81.
13. Kazakova I.S., Pereverzeva M.V. Profil'naya napravlennost' muzykal'nyh disciplin i ee znachenie v formirovanii klyuchevyh kompetencij specialistov v sfere kul'tury i iskusstv. *Uchenye zapiski RGSU*. 2019; T. 18, № 1 (150): 92 – 99.

Статья поступила в редакцию 22.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-80-82

***Obukhova L.Yu.**, Senior Lecturer, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LYObukhova@fa.ru*

IMPROVING THE QUALITY OF A FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING AT A UNIVERSITY. Due to the total forced transition to online education because of the pandemic, the improvement of online teaching methods, has become the most relevant issue in universities, since the remote format has to be used with depressing regularity. The purpose of this article is to find ways to improve distance education, a foreign language, in particular, since the webinar format poses new challenges for both students and teachers: as they have to master new skills and learn to apply them in new situations, moreover students must study a larger amount of material independently. To this end, a study was conducted at the Faculty of Finance of Financial University using an online questionnaire of students of the 1st–2nd years, the task of which was to identify weaknesses in the format of distance education in general and opportunities for improving the methods of teaching a foreign language online. The results of the study helped understand the existing problems and search for opportunities to improve the remote learning format. The scientific novelty and practical value of the research lies in focusing on the quality of distance learning and identifying factors that can improve the effectiveness of online classes, such as the need to further develop students' self-learning skills, the ability to work in a team and improve computer literacy.

Key words: **distance education, self-learning skills, students' self-assessment, communicative and interactive approach, team-working skills, computer literacy, and home office.**

***Л.Ю. Обухова**, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LYObukhova@fa.ru*

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ

В связи с тотальным вынужденным переходом на онлайн-обучение вследствие пандемии наиболее актуальным вопросом в вузах является совершенствование методики обучения онлайн, поскольку удаленный формат приходится использовать с удручающей регулярностью. Задачей данной статьи является поиск путей совершенствования дистанционного образования, в частности преподавания иностранного языка, так как формат вебинара ставит новые задачи как перед студентами, так и преподавателями: ведь им приходится осваивать новые навыки и учиться применять их в новых ситуациях, а также студенты должны изучать больший объем материала самостоятельно. С этой целью на финансовом факультете Финуниверситета было проведено исследование с помощью онлайн-анкетирования студентов 1 – 2 курсов, задачей которого было выявление слабых мест в формате дистанционного образования в целом и возможностей для совершенствования методики обучения иностранному языку онлайн. Результаты исследования помогают разобраться в существующих проблемах и поиске возможностей совершенствования удаленного формата обучения. Научная новизна и практическая ценность исследования заключаются в фокусировке на качестве дистанционного обучения и выявлении факторов, позволяющих повысить эффективность онлайн-занятий, таких как необходимость совершенствования навыков самоподготовки у студентов, умение работать в команде и повышение компьютерной грамотности.

Ключевые слова: **дистанционное образование, навыки самоподготовки самооценка студентов, коммуникативно-интерактивный подход, навыки работы в команде, компьютерная грамотность, домашний офис.**

Люди примирились с тем, что теперь им придется жить с оглядкой на COVID-19. Пандемия затронула все стороны нашей жизни. В начале 2020 – 2021 академического года вузы открылись с надеждой вернуть традиционную аудиторную среду, и многие преподаватели и студенты радостно погрузились в работу, к сожалению, ненадолго. Все пошло по второму кругу. С той лишь разницей, что мы все уже знали, что и как нужно делать: дистанционный формат стал и для студентов, и для преподавателей обычным делом. И сейчас мы можем сказать, что простых ответов не существует, и нестабильный характер ситуации с пандемией означает, что любые намеченные планы на следующий 2021 – 2022 академический год могут также измениться в одночасье.

Многие преподаватели, которые внезапно были вынуждены работать удаленно без выбора, в конечном итоге обнаружили, что им это удобно и действительно нравится, другим пришлось преодолевать технические сложности и адаптироваться к деятельности онлайн. Конечно, многих может устраивать работа на дому, но является ли удаленный рабочий процесс оптимальным для поддержания морального духа и эффективности обучения? Большинству людей нравится отделять свою личную жизнь от работы, но "разделение" может стать почти невозможным, когда ваше рабочее место и ваше домашнее хозяйство находятся в одном и том же помещении. Вполне понятно, что гибкие условия работы выглядят привлекательнее, чем аудиторная нагрузка, даже при некотором снижении заработной платы. Как только у нас появилось время оправиться от первоначального шока, вызванного глобальной пандемией, некоторые люди обнаружили, что их вполне устраивает процесс удаленной работы. После нескольких недель преподаватели и студенты смогли настроить свои домашние офисы по своему вкусу. Кроме того, технология позволяла сотрудничать и общаться с другими людьми на расстоянии, а дополнительное преимущество заключалось в

том, что не требовалось времени на поездки и сборы – достаточно было просто подойти к компьютеру и начать рабочий день.

Еще до того, как началась пандемия, удаленная работа уже была на подъеме. Большинство людей ценят свободу выбора места работы (дом, кафе, отель, аэропорт и т.д.) с более гибким графиком. Для некоторых преподавателей гибкие условия работы более привлекательны, несмотря на некоторые потери в заработной плате. Люди, которые работают удаленно, меньше сталкиваются со стрессовыми ситуациями и чаще бывают счастливы и демонстрируют большую производительность. Таким образом, удаленная работа является беспроигрышной ситуацией как для преподавателей, так и студентов – и те, и другие пользуются более гибким графиком и улучшенным качеством жизни, а вузы пользуются преимуществами более высокой удовлетворенности сотрудников и, следовательно, более низкой текучестью кадров. Вынужденный переход на дистант, разумеется, имел свои плюсы и минусы, хотя, как и преимущества, так и ограничения онлайн-образования по-прежнему являются предметом дискуссий среди преподавателей в сфере высшего образования. Погрешности в дистанционном образовании в конкретных случаях иногда игнорируются в пользу более глобальной задачи.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы определить сильные и слабые стороны дистанционного образования в Финуниверситете, предоставив студентам возможность высказать свое мнение об их текущем опыте работы в вебинаре с целью совершенствования дистанционного образования в будущем.

Онлайн-метод можно считать высокоэффективной альтернативной формой обучения для студентов с хорошо сформированными навыками самостоятельной работы:

- высокоорганизованных (self-management skills – англ). и обладающих высокой степенью навыков управления временем (time-management skills-англ.);
- имеющих высокий уровень коммуникативных навыков (навыков правильной работы с медийной информацией, ее быстрого поиска и преобразования);
- обладающих навыками научно-исследовательской деятельности (навыки анализа, критического творческого мышления, компьютерной грамотности и медиаиммунитета).

Активному развитию этих навыков способствует организация учебного процесса в университете, которая позволяет расширить и укрепить междисциплинарные связи и активно вовлекать студентов в исследовательскую деятельность, начиная с первого курса, когда студенты привлекаются к участию в междисциплинарных проектах. Однако, как оказалось, дистант – это неподходящая учебная среда для тех, кто более зависим от руководства педагога и помощи одногруппников, им трудно справляться с требованиями онлайн-курса. Практика показывает, что студент, не имеющий навыков самоподготовки, не знает алгоритмов, соответствующих навыкам самообучения; обладает недостаточной компьютерной грамотностью, часто ошибается и имеет низкую продуктивность; не способен выполнять исследовательские и творческие задания. В то время как обучающийся с высоким уровнем развития этих навыков умеет гибко оперировать ими как в обычных, так и в непредвиденных ситуациях [1, с. 87]. Значение самоподготовки студентов при дистанционном обучении трудно переоценить. По мнению Чикилевой Л.С., дистанционное обучение меняет содержание самостоятельной работы студентов, повышая мотивацию, способствует интенсификации образовательного процесса [2, с. 475]. Другие педагоги также подтверждают важность усиления самоподготовки и отмечают, что занятие онлайн проходит более увлекательно и ярко, что способствует интенсификации самостоятельной работы студентов [3, с. 189].

Конечно, дистанционное образование добавляет еще один уровень сложности в уравнение, особенно в связи с быстрым приближением начала следующего академического года. Когда весной 2020 студентам и преподавателям было навязано дистанционное обучение, некоторые быстро справились и преуспели в новом формате. Другие преподаватели мучительно пытались наладить связь со своими студентами в виртуальном формате. Некоторые студенты, в свою очередь, плохо реагировали на обучение с экрана, не имея должного технического оснащения, стабильного интернет-трафика и навыков самообразования. Необходимо также учитывать мнение тех студентов и педагогов, которые скучали по традиционной академической жизни (face-to-face), общению.

Любой педагог подходит к новой парадигме с разной степенью энтузиазма или озабоченности, каждый задается вопросом: в какой мере оптимистично / скептически следует относиться к дистанционному обучению? Как вебинары могут улучшить наше преподавание и предоставить новые возможности для обучения нашим студентам? С чем придется столкнуться, когда мы будем планировать и проводить свои вебинары? Поначалу мы все прошли через эти муки сомнения.

В настоящий момент очень важно проанализировать как положительные, так и отрицательные факторы дистанционного обучения, чтобы лучше понимать, какие задачи предстоит решать в новом формате работы, и использовать все новые возможности, которые он может нам представить. Хотя качество онлайн-программ улучшается, еще предстоит проделать большую работу. Если дистанционные программы должны восприниматься как постоянное средство обучения, педагогам крайне важно оценивать и улучшать качество своих методик.

Когда вузы открылись заново, оказалось, что некоторые преподаватели хорошо адаптировались и начали ценить новообретенную свободу, которую дает удаленная работа, и неохотно отказались бы от нее. Многие стали считать, что они более продуктивны дома, потому что живут отдельно и у них там меньше отвлекающих факторов. Немаловажно и то, что можно легко сэкономить деньги на плате за проезд и питание, когда вы не ездите на работу каждый день. Пока пандемия не утихнет, эта тенденция работать удаленно, скорее всего, сохранится, поскольку вузы и предприятия заботятся о здоровье своих сотрудников и хотят минимизировать риски заражения. Таким образом, из положительных сторон мы можем отметить определенное удобство и экономию средств и времени. Особенно это ощутимо при взаимодействии со студентами вечернего отделения, которые работают в дневное время. Для них, да и для преподавателей, дистант – просто спасение: в этом случае экономия времени на дорогу домой/ на работу особенно ценна.

Другим плюсом является облегчение доступа к ресурсам и занятиям: приглашенные преподаватели (в рамках взаимопосещений) или студенты из других групп могут легко подключиться к вебинару и принять участие или оценить уровень занятия.

Дистанционно вы можете вести занятие практически в любом месте, где у вас есть доступ к компьютеру и интернету. Онлайн-формат предоставляет возможность изучить новые технологии и попрактиковаться в использовании нового программного обеспечения.

Высокий уровень динамичного взаимодействия между участниками учебного процесса, которые обмениваются идеями и делятся ресурсами, в процессе обучения создает синергетический эффект, поскольку каждый студент вносит свой вклад в обсуждение темы и комментарии к выступлениям одногруппников.

В то время как одни преподаватели наслаждались новым уровнем гибкости рабочего графика, другим приходилось бороться с адаптацией к гаджетам и новой программе, что приводит нас к “темной стороне” сегодняшнего виртуального мира.

Так случилось, что COVID-19 потребовал немедленных перемен от системы образования, однако реформа стала возможной потому, что вузы уже были подготовлены к удаленной работе независимо от чьих-либо желаний. Однако предоставление преподавателям и сотрудникам привилегии работать удаленно, если они захотят, – это одно, но временное закрытие вузов и офисов во время пандемии (и тем самым принуждение людей работать удаленно) – это совсем другое. У преподавателей и студентов с большой семьей присутствие всех ее членов дома не способствует продуктивной рабочей обстановке. Таким образом, работа на дому может иметь не меньше отвлекающих факторов, чем в офисе. Пандемия сама по себе создала некоторые серьезные отвлекающие факторы, к которым относится постоянная близость к членам семьи, а также неизбежное нарушение намеченного распорядка. Очевидно, что довольно сложно “отделить” свою жизнь от работы, когда ваш офис находится буквально в нескольких шагах от обеденного стола, телевизора и других членов вашей семьи. Ограниченное физическое пространство создает определенные препятствия. И хотя эту проблему можно преодолеть, требуется большая самодисциплина для того, чтобы переключаться в рабочий режим, когда вы не выходите из вашего дома-офиса в течение всего дня.

Не менее важная проблема – это ограниченное социальное взаимодействие. У большинства практически не было возможности для общения face-to-face (лицом к лицу) с преподавателями и другими студентами. Большая часть общения осуществлялась по электронной почте, в чате, но не в живую. Всем не хватало академической атмосферы кампуса для создания социального взаимодействия.

Остается вопрос эффективности обучения: учатся ли студенты тому, что им преподают преподаватели, и как добросовестно они готовятся к веб-занятиям? Сами студенты озабоченно отмечают снижение качества обучения. С целью прояснения ситуации на финансовом факультете Финуниверситета в мае 2021 было проведено онлайн-анкетирование на английском языке, где студенты должны были дать самооценку тому:

- в какой мере они готовятся к веб-занятиям (рис. 1);
- насколько активно ведут себя в течение вебинара? (рис. 1);
- и в какой мере они удовлетворены занятиями онлайн? (рис. 2).



Рис. 1. Оценка активности студентов на вебинаре. Результаты онлайн-опроса студентов 1 – 2 курсов Финуниверситета, 2021 г.

По результатам анкетирования и самооценки студентов (рис. 1):

- активность 37% студентов можно оценить на «отлично», так как они постоянно готовятся к вебинарам и участвуют в работе каждого занятия от начала до конца;
- 50% студентов готовят только часть задания и после ответа позволяют себе расслабиться и отвлечься. Их работу можно считать хорошей //удовлетворительной;
- 13% студентов не готовятся к вебинарам. Присоединяются, чтобы послушать одногруппников, сами не работают ('ghost students' – «призрак» англ). Такая работа считается неудовлетворительной.

Что касается уровня удовлетворенности занятиями, то нет ничего удивительного в том, что он практически совпадает с уровнем активности на веб-занятии. Если студент готовится, просматривает дополнительный материал по теме, то и работать ему намного интереснее, и для него занятие проходит более продуктивно (рис. 2).



Рис. 2. Уровень удовлетворенности студентов онлайн занятиями. Результаты онлайн-опроса студентов 1 – 2 курсов Финуниверситета, 2021 г.

Результаты анкетирования показали, что преподаватели должны тщательнее подбирать инструменты воздействия, чтобы вовлечь всех студентов в работу веб-класса. В настоящее время при обучении иностранному языку наиболее эффективным является коммуникативно-интерактивный подход, когда учебные задания целенаправленно направлены на создание ситуации реального общения и профессионального взаимодействия. Цель интерактивных заданий – стимулировать студента к решению задачи, применяя различные языковые средства. Студенты вовлекаются в процесс речевого взаимодействия на иностранном языке, в течение которого они стараются понять проблему, проанализировать ее и предоставить решение, используя соответствующие контексту лексические единицы и грамматические конструкции [4, с. 324] При переходе на дистанционный формат обучения в связи с пандемией наиболее оптимальным из интерактивных методов обучения оказались те, в которых делается упор на групповые задания, такие как кейсы с групповыми презентациями в сопровождении слайдов, то есть на развитие навыков работы в команде (team-working skills). Обучение командному взаимодействию, заинтересованности в общекомандном результате создает стимул для изучения иностранного языка, в основе которого лежит ответственность каждого студента перед членами команды [5, с. 25].

Одной из серьезнейших проблем, тормозящих процесс обучения, является медленная работа техники: время загрузки компьютера, обновление программного обеспечения и подключение к Интернету. Кроме того, как студентам, так и преподавателям может еще потребоваться освоить новые или усовершенствовать старые навыки работы с компьютером и устранения неполадок. По мере того, как программы для работы онлайн становятся все более продвинутыми, преподавателям приходится постоянно повышать квалификацию, чтобы идти в ногу со временем.

Факты таковы, что у каждого типа учебной среды есть свои преимущества и недостатки, и мы пытаемся проанализировать как положительные, так и отрицательные факторы, которые в значительной степени способствуют принятию обоснованного решения о формате обучения. Мы должны решить, как мы собираемся достичь своих целей: онлайн, в классе или в сочетании того и другого? Верно также и то, что обучение в значительной степени зависит от мотивации человека к обучению. Таким образом, суть в том, что усилия, которые любой студент вкладывает в свое образование, в конечном итоге определяют, сколько он накопит знаний, насколько полезным окажется опыт для его будущей карьеры. Требуется немало усилий, чтобы планомерно продвигаться по своему профессиональному пути, для этого студент должен быть целеустремленным и дисциплинированным. С этой целью ему нужно усиленно развивать навыки планирования своей деятельности и умение укладываться в установленные сроки.

Поскольку вузы несколько ослабили свои требования к индивидуальной работе в период пандемии, это впоследствии позволило говорить о снижении качества обучения на удаленке. И еще предстоит выяснить, является ли этот переход к виртуальному формату устойчивым и выгодным в долгосрочной перспективе. Удаленная занятость во время пандемии нарушила баланс между работой и личной жизнью многих преподавателей и студентов. Другие сообщили, что у них было больше возможности посещать онлайн-конференции, круглые столы и собрания при работе онлайн, чем во время аудиторной работы. Некоторые жаловались на то, что испытывали недостаток личного общения во время удаленной работы.

Проведенное исследование показало, что не все студенты владеют навыками самоподготовки на должном уровне и, следовательно, многие из них оказываются недостаточно подготовленными к работе онлайн, что, естественно, снижает их активность в вебинаре. Отсюда вывод, что в дистанционном обучении необходимо делать особый упор на развитие навыка самоподготовки. Большую помощь в повышении активности студентов оказывают командные методы работы, в частности кейсы, которые заставляют студентов анализировать ситуацию и принимать решения, что делает их более вовлеченными в учебный процесс, повышает интерес. Также важным является создание лучших технических возможностей и условий для работы дома. Только все это в совокупности может дать чувство удовлетворенности от веб-занятий.

Судя по всему, дистанционный формат станет волной будущего. Работа в вебинаре, особенно при коммуникативно-интерактивном подходе, представляется более эффективной, может способствовать развитию командного духа, критического мышления и повышению активности студентов. Практика показала, что характер виртуального класса позволяет подходить к обучению еще более творчески. Вероятно, в дальнейшем мы будем сочетать консультации, заседания онлайн с аудиторными занятиями, что даст нам возможность максимально использовать преимущества каждого из этих форматов. Однако для повышения качества вебинаров необходимо продолжать совершенствовать методику преподавания онлайн, искать новые виды заданий, а преподавателям придется больше уделять внимания повышению компьютерной грамотности и совершенствованию навыков работы в Microsoft Teams. Более того, как студентам, так и преподавателям необходимо создать свой домашний офис с надежным интернет-трафиком. Несмотря на новые возможности, работая дистанционно, мы не теряем надежды на возвращение в академическую среду с ее офисными шутками и живым общением как между преподавателями, так и студентами, что трудно воспроизвести в виртуальной обстановке.

Библиографический список

1. Обухова Л.Ю. Дистанционное образование. Особенности обучения английскому языку в вузе в период пандемии. *Самоуправление*. 2020; № 4 (121): 82 – 89
2. Чикилева Л.С. Роль тьютора в выборе инструментов педагогического управления для организации самостоятельной работы по иностранному языку. *Интеграция образования*. 2019; Т. 23, № 3 (96): 475 – 48.
3. Староверова Н.П., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование цифровых и информационных технологий в процессе обучения профессиональному английскому языку. *Самоуправление*. 2019; Т. 2, № 2 (115): 189 – 191.
4. Танцура Т.А. Реализация современных подходов к обучению иностранному языку в дистанционном формате. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 324 – 326.
5. Melnichuk M.V., Osipova V.M. Cooperative learning as a valuable approach to teaching translation. *X Linguae*. 2017; № 10 (1): 25 – 33.

References

1. Obuhova L.Yu. Distancionnoe obrazovanie. Osobennosti obucheniya anglijskomu yazyku v vuze v period pandemii. *Samoupravlenie*. 2020; № 4 (121): 82 – 89
2. Chikileva L.S. Rol' t'yutora v vybore instrumentov pedagogicheskogo upravleniya dlya organizacii samostoyatel'noj raboty po inostrannomu yazyku. *Integraciya obrazovaniya*. 2019; T. 23, № 3 (96): 475 – 48.
3. Staroverova N.P., Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ispol'zovanie cifrovyh i informacionnyh tehnologij v processe obucheniya professional'nomu anglijskomu yazyku. *Samoupravlenie*. 2019; T. 2, № 2 (115): 189 – 191.
4. Tancura T.A. Realizaciya sovremennyh podhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku v distancionnom formate. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 324 – 326.
5. Melnichuk M.V., Osipova V.M. Cooperative learning as a valuable approach to teaching translation. *X Linguae*. 2017; № 10 (1): 25 – 33.

Статья поступила в редакцию 05.09.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-83-85

Arutyunyan O.A., *Cand. of Sciences (Philology), Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: oxana.arutiunyan2018@yandex.ru*
Bogatyryeva Zh.V.*, postgraduate, senior teacher, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru*
Gorbunova P.A.*, student, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communicative Studies; special (defectological) education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: gorbunova_apollinaria@mail.ru*

METAPHOR IN PEDAGOGY. The article considers a metaphor that has found its embodiment in pedagogical practice. It becomes one of the important components of the pedagogical process in the modern educational organization educational space. The article analyzes linguistic and artistic metaphors, as well as metaphors of acquisition, metaphors of participation and metaphors of knowledge creation. Researchers say that different metaphors lead to different ways of thinking. On the one hand, metaphor is the basic mechanism of conceptualization, thanks to which abstract thinking is formed. On the other hand, metaphors constrain a person's imagination within the boundaries of past experience and ideas. Therefore, the metaphor has a huge educational potential, because it participates in the process of implementing feedback between the student and the teacher, contributing to a better understanding of the processes and the essence of the phenomena occurring in the language and culture.

Key words: **pedagogical metaphor, linguistic and artistic metaphor, acquisition, participation metaphors, knowledge creation metaphors.**

О.А. Арутюнян, *канд. филол. наук, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: oxana.arutiunyan2018@yandex.ru*
Ж.В. Богатырева, *соискатель, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru*
П.А. Горбунова*, студентка, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: gorbunova_apollinaria@mail.ru*

МЕТАФОРА В ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматривается метафора, которая нашла свое воплощение в педагогической практике, став одним из важных компонентов педагогического процесса в образовательном пространстве современной образовательной организации. В статье проводится анализ языковых, художественных метафор, а также метафор приобретения, метафор соучастия и метафор создания знаний. Исследователи утверждают, что разные метафоры приводят к разным способам мышления. С одной стороны, метафора является базовым механизмом концептуализации, благодаря чему формируется абстрактное мышление. С другой стороны, метафоры сдерживают фантазию человека внутри границ прошлого опыта и представлений. Следовательно, метафора обладает огромным образовательным потенциалом, т.к. она участвует в процессе реализации обратной связи между студентом и педагогом, способствуя лучшему пониманию студентом процессов и сущности явлений, происходящих в языке и культуре.

Ключевые слова: **педагогическая метафора, языковая и художественная метафора, приобретения, метафора соучастия, метафора создания знаний.**

Актуальность настоящего исследования состоит в том, что в период перехода к постиндустриальному обществу фиксируется повышение требований общества к выпускникам образовательных организаций [1; 2; 3]. В частности, особое значение приобретает развитие у обучающихся общекультурных компетенций [4; 5]. В таких условиях возрастает значение обращения к средствам выразительности речи как эффективному способу повышения результативности педагогической деятельности. Одним из таких средств является метафора [6; 7; 8].

Цель исследования – рассмотреть основные возможности, существующие для использования педагогических метафор на современном этапе развития системы образования в Российской Федерации.

Научная новизна исследования. Несмотря на обилие работ, посвящённых различным аспектам процесса эволюции отечественного образования [1; 2; 3; 9; 10], с одной стороны, и наличие также существенного количества наименований специальной литературы, затрагивающей вопросы употребления метафор [7; 8; 11], с другой, наблюдается нехватка комплексных исследований, посвящённых проблемам использования педагогических метафор в вышеобозначенных условиях. Настоящая статья призвана отчасти заполнить соответствующую лакуну.

Термин «метафора» в классической риторике использовался, главным образом, для обозначения переноса имени одного предмета на другой. При этом цели данного переноса могли быть следующими:

- придать особую выразительность речи;
- заполнить лексическую нишу [6; 8].

Позднее данный термин начал использоваться в лингвистике и педагогике. Так появилась сравнительная концепция метафоры. Согласно этой, последней, метафора представляет собой изобразительное переосмысление «обычного» наименования.

В настоящий момент метафоры подразделяются на два типа: языковые и художественные.

Под термином «языковая метафора», как правило, понимается метафора, которая часто используется в обыденной речи. При этом использующий её субъект в большинстве случаев не понимает того факта, что слова, входящие в используемые им устойчивые обороты, имеют переносный смысл [6, с. 10]. Языковые метафоры отражают индивидуальное видение мира и по данной причине являются субъективными и случайными относительно общего знания.

Существенными представляются различия между языковыми и художественными метафорами с точки зрения их лексического статуса. Если первые представляют собой самостоятельные лексические единицы, достаточно свободно вступающие в семантические связи, то вторые не имеют такой лексической самостоятельности, будучи связаны с контекстом. Различия между указанными типами метафор обнаруживаются также на уровне семантической структуры метафорического значения. Несмотря на сложность, лексическое значение языковой метафоры поддается структурированию и подведению под типовые схемы. С другой стороны, каждая художественная метафора уникальна [7; 11].

По причинам, приведённым в начале данной статьи, в настоящее время фиксируется существенное возрастание значения метафоры в педагогическом процессе.

Для лучшего понимания данной тенденции следует вспомнить, что педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие двух поколений с целью передачи и освоения социального опыта, необходимого для жизни в обществе [12, с. 40]. Из подобной трактовки термина «образование» следует, что целью педагога является передача ученикам собственного опыта. Со своей стороны, обучающиеся опираются на переданный опыт и стараются использовать его для изучения различных аспектов окружающей их действительности.

В ходе подобной коммуникации преподавателем используется множество различных выразительных средств, включая метафоры. Последние при этом могут выражаться не только в языке, но и в мыслях и действиях педагога. Их использование помогает прояснить учебный материал. При этом в качестве источников метафоризации, как правило, выступают обозначения реалий, которые особенно актуальны для общества, хорошо известны участникам образовательного процесса и при этом способны вызвать у них повышенный интерес. Таким образом, педагогическая метафора оказывает влияние на нравственное развитие и воспитание учащихся [9; 11; 12].

С другой стороны, метафора также может выступать в качестве отражения позиции учащегося к окружающему миру. При этом метафора является как базовым механизмом концептуализации, благодаря которому происходит формирование абстрактного мышления, так и средством сдерживания фантазии индивида внутри границ его прошлого опыта и представлений. При метафорической проекции фундаментальные допущения и глубокие убеждения перемещаются из одной сферы в другую, оставаясь незамеченными. Таким образом, убеждения и представления учащегося, связанные со структурой учебного процесса и с собственной способностью к учебе, могут быть определены посредством предлагаемой им метафоры.

По мнению израильской исследовательницы Анны Сфард, на процесс обучения влияют две метафоры: метафора приобретения; метафора соучастия [6, с. 8].

При этом первая связывается, главным образом, с процессами «получения знаний» и «развития понятий». Она описывает процесс, при котором преподаватель передает знания своим обучающимся.

С другой стороны, процесс, представленный метафорой соучастия, исключает «знание» и «понятие», перенося их в действие. Если «приобретение» приравнивается к вниманию, то «соучастие» подразумевает действие. Это меняет процесс обучения и делает его непрерывным. При этом в рамках метафоры соучастия, участие в деятельности общества является не только условием для «получения знаний», но в целом представляет собой процесс учения, при котором осуществляется взаимовлияние личности и общества [6, с. 10 – 11].

При этом в научной литературе зачастую отмечается, что метафора приобретения имеет более широкое распространение, чем метафора соучастия, и является доминирующей в осмыслении образовательного процесса всеми его участниками. Многие исследователи и практикующие педагоги убеждены в необходимости отказа от распространенного метафорического представления об учащемся как потребителе знаний и необходимости трансформации его в представлении о нём как равноправном субъекте образовательного процесса [1 – 4; 10].

На основе тенденций, охарактеризованных выше, мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что метафора представляет собой способ мышления и познания мира, при котором полученные ранее знания и приобретение новых используются для формирования первичного значения слова и многочисленных сопровождающих его ассоциаций. Однако метафора не только создает новое знание. Данный способ мышления также позволяет участникам образовательного процесса отразить их культурно-национальное видение мира. Таким образом, постижение метафоры предполагает постижение индивидом самого себя. Она делает абстрактное легче воспринимаемым и понимаемым. Метафорический перенос осуществляется от конкретного к абстрактному, от материального к духовному.

Как видим, в пространстве современной образовательной организации использование метафор педагогом приобретает существенное значение как фактор дальнейшей модернизации отечественной системы образования. С другой стороны, изучение специальной литературы наглядно демонстрирует, что на настоящий момент большинство педагогов описывают учебный процесс через метафору приобретения. Таким образом, можно говорить о превалировании пассивной роли обучающихся [6; 8; 11]. Подобная ситуация способствует актуализации расширения сферы применения метафор в учебном процессе. Теперь следует перечислить основные области образовательного пространства, в которых возможно расширение её использования.

Прежде всего, метафора может выступать как один из механизмов смыслотворчества обучающихся. Являясь инструментом понимания, она также становится и инструментом смыслотворчества. Перенос смысла с одной языковой конструкции рассуждений на другую позволяет образовать новые смыслы. Общеметодологические указания по проведению такого рода процедуры мы можем обнаружить в главе «Язык и образование понятий» работы немецкого философа Х.Г. Гадамера «Истина и метод». Указанный автор акцентирует внимание на «принципиальной метафоричности» языка. Он приводит следующий пример: в статье «История понятий как философия» показана подробная процедура выявления скрытого истока философских слов-понятий. Следовательно, основная задача историка понятий заключается в том, чтобы проследить возобновление мыслительного напряжения. Историко-понятийное прояснение, таким образом, состоит в том, чтобы вернуться от слова-понятия к слову языка, а затем вновь пройти путь от слова языка к слову-понятию. Таким образом, прояснение философских проблем может быть организовано посредством прояснения эвристических метафор, с помощью которых философ пытается выразить свои идеи [7, с. 169 – 170]. Как видим, обращение к метафоре обладает большой педагогической ценностью. Оно положительно влияет на процесс обретения человеком определенных мыслей и знаний.

Далее отметим, что широкое использование метафоры позволяет свести научные идеи к простым очевидным истинам. В свою очередь, правильное понимание этих, последних, не будет требовать от обучающихся неких специальных знаний. Достаточно помещение изучаемых понятий в систему общепринятых ценностей и стереотипов [6, 13 – 15]. Существующая возможность метафоры прояснять содержание научных текстов обусловлена наличием в мыслительных структурах личности надындивидуального смысла, позволяющего использовать более широкие ассоциативные комплексы. Метафорический перенос направлен на «схватывание» целостностей, на постижение новых идей во всей их полноте, на усмотрение общего в различном.

Для раскрытия темы настоящей статьи также нелишним будет упомянуть, что специфика феномена метафоризации проявляется в эстетической роли метафоры, то есть в способности заставить обучаемого увидеть один объект в свете другого, ощутив чувство новизны, положительно влияющее на активизацию его познавательных процессов. При этом теоретическая роль метафоры заключается в:

- связывании идей;
- установлении отношения между ними;
- приведении полученной информации к целостному виду [8, с. 123].

В итоге целью понимания становится включение нового смысла в систему уже имеющихся представлений. При этом деятельность будет обращена не на сам объект знания, но на форму его отражения в знании [8, с. 245]. При этом деятельность метафоры по связыванию смыслов в целостные единства предполагает наличие механизма достраивания фактов. Последний вводится в метафору самим принципом фиктивности, допущением подобия.

С механизмом аналогии связана и процедура понимания. Для этой, последней, недостаточно, однако, простого сравнения. Она ориентирована на более глубокое проникновение в объект, «схватывание» в подлинности его существования. Процедура понимания выявляет не только сходства, но и различия. Соединение известного и неизвестного приравнивает метафорический перенос к акту творчества как результату напряженной работы сознания. Изначально настраиваясь на диалогическую форму развития содержания, метафора не стремится продуцировать точные значения. Тем самым она не только опирается на опыт повседневности, но и специфически переосмысливает этот опыт, разрушая привычные, обыденные представления студентов. Способствуя пониманию, она также указывает на непонимание. Таким очевидным истинам, понимание которых не будет требовать от обучающихся неких специальных знаний.

Специфика феномена метафоризации проявляется также в эстетической роли метафоры – в способности заставить обучаемого увидеть один объект в свете другого, ощутив чувство новизны, активизирующее его познавательные процессы.

Библиографический список

1. Сташкевич И.Р. Информационно-образовательная среда профессиональной образовательной организации – смена образовательной парадигмы. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2014; № 9 (13): 26 – 28.
2. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? *Психологическая наука и образование*. 2020; Т. 25, № 2: 44 – 58.
3. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2019; № 1 (21): 55 – 59.
4. Миханова О.П. Формирование универсальных компетенций: от теории к практике. *Известия высших учебных заведений.* Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009; № 4 (12): 145 – 151.
5. Бобиенко О.М. *Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2005.
6. Sfard A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*. 1998; Vol. 2: 4 – 13.
7. Гадамер Х.Г. *Истина и метод: Основы философской герменевтики*. Москва: Прогресс 1988.
8. Арутюнян О.А. *Понимание философского текста как смыслотворчество*. Диссертация … кандидата филосовских наук. Краснодар, 2007.
9. *Трудности и перспективы цифровой трансформации образования*. Москва, 2019.
10. Нелунова Е.Д. Мультимедийное обучение как средство построения открытой образовательной среды. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012; № 5 (15): 82 – 86.
11. Богатырева Ж.В., Арутюнян О.А. Метафора «превращения» в волшебной сказке: философский анализ. *Kant*. 2019; № 3 (32): 169 – 173.
12. Исмаилова М.Н., Арашова Д. Методика преподавания индивидуализация обучения в вузах. *Теория и практика современной науки*. 2017; № 12 (30): 39 – 42.
13. Ефремова Е.А., Богатырёва Ж.В. Где хранится память человека? *Современные наукоемкие технологии*. 2013; № 7-2: 183 – 184.
14. 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.
15. 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. Stashkevich I.R. Informacionno-obrazovatel'naya sreda professional'noj obrazovatel'noj organizacii – smena obrazovatel'noj paradigmy. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2014; № 9 (13): 26 – 28.
2. Sorokova M.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nej uchit'sya? *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2020; T. 25, № 2: 44 – 58.
3. Lapin V.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 1 (21): 55 – 59.
4. Mihanova O.P. Formirovanie universal'nyh kompetencij: ot teorii k praktike. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij*. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2009; № 4 (12): 145 – 151.
5. Bobienko O.M. *Klyuchevye kompetencii lichnosti kak obrazovatel'nyj rezul'tat sistemy professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2005.
6. Sfard A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*. 1998; Vol. 2: 4 – 13.

7. Gadamer H.G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenevtiki*. Moskva: Progress 1988.
8. Arutyunyan O.A. *Ponimanie filosofskogo teksta kak smyslotvorchestvo*. Dissertaciya … kandidata filosovskih nauk. Krasnodar, 2007.
9. *Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya*. Moskva, 2019.
10. Nelunova E.D. Mul'timedijnoe obuchenie kak sredstvo postroeniya otkrytoj obrazovatel'noj sredy. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2012; № 5 (15): 82 – 86.
11. Bogatyreva Zh.V., Arutyunyan O.A. Metafora «prevrascheniya» v volshebnoj skazke: filosofskij analiz. *Kant*. 2019; № 3 (32): 169 – 173.
12. Ismailova M.N., Arashova D. Metodika prepodavaniya individualizaciya obucheniya v vuzah. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2017; № 12 (30): 39 – 42.
13. Efremova E.A., Bogatyreva Zh.V. Gde hranitsya pamyat' cheloveka? *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2013; № 7-2: 183 – 184.
14. 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.
15. 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 10.09.21

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-85-87

Beletova D.B., *postgraduate, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

FORMS OF MANIFESTATION OF SOCIAL ACTIVITY OF ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL AND EXTRACTUAL ACTIVITIES. The article examines the concept of "social activity", defines the essential content of the concept. The social activity of the individual is due to the conditions of the external environment and is a conscious activity. The author substantiates the need for school attention to the inclusion of adolescents in social activities and the manifestation of social activity. The main forms of manifestation of social activity in adolescence are presented: self-creative, cognitive-labor, self-educational, self-cognitive, communicative, educational, socio-cultural, social-organizational. The characteristics of each of the forms of social activity of adolescents are given. The sources of the appearance of these forms of social activity and possible manifestations of social activity have been determined. The presented material allows to draw a conclusion about the integrative nature of the phenomenon of social activity, which is realized in various forms.

Key word: **social activity, adolescence, forms of social activity.**

Д.Б. Белетова*, соискатель, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается понятие «социальная активность», определяется сущностное содержание понятия. Социальная активность личности обусловлена условиями внешней среды и является осознанной деятельностью. Автором обоснована необходимость внимания школы к включению подростков в общественную деятельность и проявлению социальной активности. Представлены основные формы проявления социальной активности в подростковом возрасте: самодеятельно-творческая, познавательно-трудовая, самообразовательная, самопознавательная, коммуникативная, учебно-просветительская, социально-культурная, общественно-организационная. Дана характеристика каждой из форм социальной активности подростков. Определены источники появления указанных ее и возможные проявления. Представленный материал позволяет сделать вывод об интегративном характере феномена социальной активности, реализующегося в различных формах.

Ключевые слова: **социальная активность, подростковый возраст, формы социальной активности.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что в современном мире большое количество исследований посвящено изучению феномена социальной активности, а также процессу определения условий становления и развития данной активности у молодежи.

Педагоги-учёные (Л.В. Алиев, Е.И. Зритнева, Л.К. Иванова, Т.Н. Мальковская, Л.А. Саенко и др.) [1 – 11] отмечают, что социальная активность – это деятельность, направленная на удовлетворение потребностей общества. Политологи, социологи, философы рассматривают социальную активность как гражданственность, самосознание личности. Всё это должно быть направлено на развитие интересов государства. Современность и актуальность проблем развития социальной активности в подростковом возрасте связана с необходимостью воспитания молодого поколения, которое должно быть коммуникативным, мобильным, социально активным и способным к проявлению себя в большинстве сфер общественной жизни. Такая воспитательная задача по развитию социальной активности детей и подростков определена в Федеральном проекте «Социальная активность» национальной программы «Образование». Таким образом, решение обозначенной проблемы по развитию социальной активности подростков и молодёжи выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель данной статьи – выявление и характеристика основных форм проявления социальной активности в подростковом возрасте.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие «социальная активность», выделить сущностных характеристики данного педагогического феномена; определить основные формы проявления социальной активности подростков; представить примеры реализации различных форм социальной активности.

Научная новизна определяется выявлением основных форм проявления социальной активности подростков в учебной и внеучебной деятельности. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о формах проявления социальной активности в подростковом возрасте. Практическая значимость заключается в определении направления работы классных руководителей школы по развитию социальной активности подростков, выражающемуся в различных формах.

Методы исследования. Анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы в общеобразовательном учреждении.

Понятие «социальная активность» составлено из двух терминов – активность и социум. Активность – это действенный акт, действие, поступок. Следовательно, социальная активность – это вид деятельности, направленный на решение вопросов социума.

В теорию и практику формирования социальной активности личности внесли значительный вклад Б.З. Вульфов, Л.С. Выготский, А.А. Кратко, Н.К. Крупская, С.Л. Рубинштейн, С.Т. Шацкий и др.

Психологи рассматривают социальную активность как качество личности, базирующееся на интересах, мотивах и потребностях личности (В.П. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.З. Коган, А.А. Реан, В.С. Мухина и др.). В.П. Бехтерев отмечает, что социальная активность есть ни что иное, как качество личности, проявляющееся в общественно значимой деятельности, способности и готовности к этой деятельности, а также умении бескорыстно работать на благо всего общественного сообщества.

Л.С. Выготский выделяет связь между активностью личности и средой, в которой он находится. Автор доказывает, что социальная активность личности обусловлена накопленным социальным опытом и развитием личности.

В исследованиях ведущих педагогов социальная активность представляется как умение личности создавать социально значимые изменения (Н.В. Щербакова, А.А. Кратко, Э.А. Мальцева, А.И. Иванов, В.Г. Маралов, Л.В. Мудрик, Б.З. Вульфов, Н.В. Щербакова и др.). А.А. Кратко и Л.В. Мудрик [2; 4] пишут, что мнение личности по поводу социальных проблем меняется в процессе жизни. При этом базис социальной активности личности формируется еще в подростковом возрасте. Это время школьного обучения и воспитания, посещение учреждений дополнительного образования, участие подростков в общественных объединениях.

Рассматривая различные научные труды, можно отметить, что социальная активность личности обусловлена условиями внешней среды и является в первую очередь осознанной деятельностью. Реализуется она в системе ценностей личности и общества, установленных целей, путем личного отбора способа данной деятельности. Ключевым критерием социальной активности выступает позиция личности, отражающая характер деятельности и специфику отношений с социумом. В качестве индикатора сформированной социальной активности принято рассматривать личностную направленность, мотивацию, а также социальные контакты.

Социальная активность во всех её проявлениях также является способностью человека производить социально значимые преобразования в обществе посредством общения, поведения и волевых актов.

Социальная активность является показателем уровня социального развития человека (адаптированность или дезадаптированность), его способности проявить себя в обществе. В связи с чем мы рассматриваем социальную активность как социально значимое свойство молодого человека, как интегрированный результат его социального развития и становления как члена общества.

Исходя из этого, развитие социальной активности у подростков является одной из приоритетных задач воспитания чувства социальной принадлежности, устойчивой гражданской позиции и способности к филантропным поступкам.

Научный интерес к изучению проблем развития социальной активности в подростковом возрасте связан с потребностью подростков участия в общественной жизни, общественных мероприятиях, реализуя тем самым свои потребности в самоактуализации, самовыражении и принятии. Поскольку в подростковом возрасте еще не сформирована система ценностей, они подвержены риску негативного социального влияния, то существует необходимость участия школы в привлечении подростков к проявлению социальной активности.

Выделим основные формы проявления социальной активности подростков в учебной и внеучебной деятельности: самодеятельно-творческая, познавательно-трудовая, самообразовательная, самопознавательная, коммуникативная, учебно-просветительская, социально-культурная, общественно-организационная. Рассмотрим каждую форму проявления социальной активности более подробно.

Самодеятельно-творческая форма актуализируется посредством понимания подростками важности общественной деятельности, способности к восприятию социальных фактов и явлений, стремлении к самореализации и позитивному преобразованию окружающей действительности. Самодеятельно-творческая форма социальной активности предполагает следующее: активное участие подростков в жизни школьного или внешкольного коллектива (учебный класс, группа дополнительного образования и др.); понимание личной ответственности за проделанную работу; проявление самостоятельности в решении вопросов жизнедеятельности коллектива; способность к осмыслению собственной деятельности и деятельности других; реализация способности к критическому мышлению, оценки действий; их корректировка при решении поставленных учебных и иных задач.

Познавательно-трудовая форма социальной активности предполагает реализацию учебной и трудовой деятельности подростков (получение знаний, совершенствование навыков деятельности, реализация трудовых функций). Трудовая деятельность в подростковом возрасте рассматривается как помощь родителям в домашних делах, обладание навыками самообслуживания, участие в трудовых мероприятиях школы и класса (субботники, уборка территории), участие в волонтерской деятельности. Познавательно-трудовая форма социальной активности базируется на потребности подростков в самоутверждении, в самоактуализации.

Самообразовательная форма социальной активности в подростковом возрасте отражает мотивацию к познавательной (образовательной) деятельности, нацеленность подростков на получение новых знаний в различных областях, удовлетворение интеллектуальных потребностей личности. Реализация данной формы социальной активности предполагает потребность и стремление к получению нового социального статуса; самоутверждение в коллективе; повышение самооценки. В роли мотивации для проявления данной формы социальной активности выступает вовлечение подростков в совместную коллективную деятельность; участие в воспитательных и творческих мероприятиях; привлечение к общественной работе и участие в общественных детских и молодежных объединениях; реализация условий для самопроявления подростков (в труде, творчестве, учебе и др.).

Самопознавательная форма социальной активности подростков проявляется в самопознании, выявлении своих сильных и слабых сторон, в стремлении к самоидентификации и самоопределении. Данная форма нацелена на выявление сочетания интересов личности и общества. Познание собственных возможностей, способность к сравнению, анализу собственной деятельности возможно в непосредственной практической деятельности подростков, а также путем самодиагностики. Реализация самопознавательной формы – формирование у подростков потребности в общественно-полезной деятельности.

Коммуникативная форма социальной активности определяет возможность и способность подростков к коммуникации в обществе, среди своих сверстников, среди взрослых людей, определяет потребность подростков принадлежать определенной группе, быть принятым и понятым в обществе, предполагает потребность в сотрудничестве, взаимодействии, совместном решении задач. Коммуникативная активность подростков является важным показателем, поскольку развивается речь, формируется культура взаимодействия подростков, идет накопление опыта конструктивного взаимодействия в обществе.

Учебно-просветительская форма социальной активности отражает стремления подростков к получению новой информации о жизни социума, новых событиях и явлениях в обществе. Источниками проявления учебно-просветительской формы социальной активности являются СМИ, учебная деятельность, Интернет, социальные сети, печатные издания и литература, самостоятельная работа, общение подростков со сверстниками и взрослыми. При данной форме социальной активности активизируются личностные запросы и стремления подростков, отражается право на получение информации из различных источников, находит отражение право свободы выбора и проявление индивидуальности, проявляются потребности и стремления подростков.

Социально-культурная форма социальной активности выражается через принадлежность личности к какой-либо культурной общности, что проектирует для подростка нормы поведения, ценности, правила общения и идеалы для подражания. Данная форма социальной активности проявляется через специфику подростковой субкультуры, через манеру поведения и взаимодействия.

Общественно-организационная форма социальной активности предполагает участие подростков в общественных детских и молодежных объединениях. Коллективная деятельность детей и подростков характеризуется рядом признаков: общностью целей и решаемых задач; коллективной деятельностью; организационной структурой объединения социальной направленности; общими интересами и потребностями подросткового возраста. Данная форма социальной активности является ведущей и наиболее узнаваемой для общества.

Проявление различных форм социальной активности подростков осуществляется путем поддержки социальных проектов и социальных инициатив, привлечения подростков к волонтёрской деятельности, участию в общественных детских и молодежных объединениях, клубных объединениях социальной направленности.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил нам заключить, что социальная активность является одним из важнейших показателей, характеризующих личность с точки зрения общества. Посредством включения подростков в социальную деятельность, проявления активности в общественной деятельности происходит становление жизненных ориентиров, ценностных ориентаций подростков. Формы проявления социальной активности подростков могут быть различные, основные из них – самодеятельно-творческая, познавательно-трудовая, самообразовательная, самопознавательная, коммуникативная, учебно-просветительская, социально-культурная, общественно-организационная. Проявление той или иной формы социальной активности зависит от индивидуальных качеств подростков, их заинтересованности, способности к взаимодействию, коммуникативных навыков, поддержки педагогов школы и учреждений дополнительного образования. В общеобразовательной организации необходимо создавать условия для проявления всех форм социальной активности подростков, развития социальной принадлежности, понимания общественной ценности своей деятельности, готовности быть максимально полезным для общества.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Персонификация ценностей свободы и достоинства личности в современных социально-педагогических процессах. *Вестник Академии права и управления*. 2016; № 1 (42): 170 – 175.
2. Кратко А.А. *Социология*. Харьков: Издательство «Константа», 1996.
3. Маралов В.Г. *Основы самопознания и саморазвития*. Москва: Академия, 2002.
4. Мудрик А.В. *Социализация человека*. Москва: Академия, 2005.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
6. Саенко Л.А., Карташова В.Н. Студенческое самоуправление в развитии гражданской активности учащихся. *Дискуссия*. 2014; № 6 (47): 96 – 103.
7. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431 – 435.
8. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования гражданской идентичности детей и подростков в летнем лагере отдыха. В*естник Майкопского государственного технологического университета*. 2019; № 2 (41): 153 – 161.
9. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212 – 219.
10. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8; № 5-2: 141 – 145.
11. Таханова А.К., Ким А.А. Влияние школы и семьи на формирование социальной активности подростков. *Наука и реальность*. 2021; № 2 (6): 262 – 264.

References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Personifikaciya cennostej svobody i dostoinstva lichnosti v sovremennyh social'no-pedagogicheskih processah. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; № 1 (42): 170 – 175.
2. Kratko A.A. *Sociologiya*. Har'kov: Izdatel'stvo «Konstanta», 1996.
3. Maralov V.G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya*. Moskva: Akademiya, 2002.

4. Mudrik A.V. *Socializaciya cheloveka*. Moskva: Akademiya, 2005.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
6. Saenko L.A., Kartashova V.N. Studencheskoe samoupravlenie v razvitii grazhdanskoj aktivnosti uchaschihsya. *Diskussiya*. 2014; № 6 (47): 96 – 103.
7. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431 – 435.
8. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya grazhdanskoj identichnosti detej i podrostkov v letnem lagere otdyha. V*estnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019; № 2 (41): 153 – 161.
9. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212 – 219.
10. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; T. 8; № 5-2: 141 – 145.
11. Tahanova A.K., Kim A.A. Vliyanie shkoly i sem'i na formirovanie social'noj aktivnosti podrostkov. *Nauka i real'nost'*. 2021; № 2 (6): 262 – 264.

Статья поступила в редакцию 10.09.21

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-87-89

Guseva N.V., *senior teacher, Military University; Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-l@mail.ru*

FEATURES OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS WHEN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF THE FACULTY OF LAW. The article deals with the main issues of the development and implementation of various modern pedagogical methods in the process of learning a foreign language by students mastering legal specialties in the educational space of Russian universities. At the same time, special attention is paid to the problems of pedagogical diagnostics. Immediately before studying these issues, the most significant features of the socio-political, economic and cultural life of the Russian Federation are studied, in particular, the state of the system of higher legal education, which contribute to their actualization. In close connection with the methodology of conducting training sessions in a foreign language for future lawyers, examples of tasks that, from the author's point of view, can be most effective in pedagogical diagnostics of law students of modern Russian universities for knowledge of modern English legal vocabulary are also considered.

Key words: **higher education, pedagogical diagnostics, teaching a foreign language at a university, student, teacher.**

Н.В. Гусева, *ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет», г. Москва, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-l@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В статье рассматриваются основные вопросы разработки и реализации различных современных педагогических методов в процессе изучения иностранного языка студентами, осваивающими юридические специальности в образовательном пространстве российских вузов. При этом особое внимание уделяется проблемам педагогической диагностики. Непосредственно перед изучением указанных вопросов исследуются наиболее значимые на сегодняшний день особенности социально-политической, экономической и культурной жизни РФ, в частности состояние системы высшего юридического образования, способствующие их актуализации. В тесной связи с методологией проведения учебных занятий по иностранному языку у будущих юристов рассматриваются также примеры заданий, могущих, с точки зрения автора, иметь наибольшую эффективность в ходе педагогической диагностики студентов юридических факультетов и отделений современных российских вузов на знание современной английской юридической лексики.

Ключевые слова: **высшее образование, педагогическая диагностика, преподавание иностранного языка в вузе, студент, преподаватель.**

На протяжении трёх последних десятилетий в мире и, в частности, Российской Федерации фиксируется существенное расширение международных контактов. Данная тенденция способствует складыванию благоприятных условий для роста престижа предмета «Иностранный язык» в отечественных вузах. Это, в свою очередь, актуализирует проблему повышения качества учебного процесса по иностранным языкам в образовательном пространстве неязыкового, в частности юридического, вуза [1, с. 25]. При этом для проверки эффективности применения различных методов преподавания хорошо себя зарекомендовали различные методы педагогической диагностики [2 – 5].

Цель данной статьи – выявить особенности педагогической диагностики при обучении английскому языку студентов юридического факультета.

Научная новизна носит прикладной характер и заключается в том, что в статье показан опыт составления специализированных тестов для студентов юридического факультета, которые позволяют повысить эффективность обучения студентов английскому языку.

Под педагогической диагностикой в процессе изучения иностранных языков на неязыковых, в частности юридических, факультетах и отделениях следует понимать познавательно-преобразующую деятельность участников образовательного процесса по распознаванию и учету их индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств. Такого рода деятельность направлена на:

- обеспечение результативности образовательного процесса в неязыковом вузе;
- личностное развитие студентов [4; 5; 6].

Педагогическая диагностика позволяет осуществлять обратную связь между участниками образовательного процесса при изучении иностранных языков в неязыковом вузе [7, с. 20]. Её активное применение в рамках учебных занятий по иностранному языку позволяет получать и передавать от студента к преподавателю и обратно информацию о ходе учебного процесса, а равно – затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, умениями и навыками в соответствующей предметной области. Кроме того, её проведение позволяет участникам образовательного процесса оценивать результаты собственной деятельности и осуществлять их коррекцию. Это, в свою очередь, позволяет с большей эффективностью планировать последующие этапы обучения, дифференцировать педагогические приёмы и методы, а также типы предлагаемых обучающимся заданий [8, с. 55].

Одним из элементов педагогической диагностики являются её приёмы. Последние представляют собой целенаправленно измененные способы педагогической диагностики, вносящие в процесс изучения иностранных языков новшества, улучшающие распознавание и учет знаний, умений и навыков будущих юристов в данной предметной области [9 – 14]. В качестве одного из активно развиваемых и внедряемых инновационных приемов педагогической диагностики в современных российских неязыковых вузах может быть указано лингводидактическое тестирование [6, с. 161 – 162]. При использовании данного приёма одним из наиболее эффективных средств педагогической диагностики выступают тестовые задания. Под термином «тестовое задание» понимается минимальная составляющая единица лингводидактического теста, предполагающая определённую вербальную или невербальную реакцию тестируемого [2, с. 12].

В целом лингводидактическим тестам присущи следующие отличительные свойства:

- лингводидактические тесты имеют вербальный характер;
- объектом тестирования является коммуникативная компетенция будущих юристов, состоящая из языковых умений;
- позволяют выявить степени обученности, развития и прогресса студентов неязыкового вуза в процессе изучения иностранного языка [9; 10].

Лингводидактические тесты можно условно разделить на две группы (табл. 1).

Таблица 1

Группы лингводидактических тестов

Наименование группы	Краткая характеристика
Речевые тесты	Измеряют лингвистическую компетенцию тестируемых. Примерами языковых тестов могут служить лексические и грамматические тесты
Языковые тесты	Позволяют выявить наличие у студентов неязыковых вузов навыков и умений чтения, аудирования и письма

Лингводидактическим тестам как приёму педагогической диагностики, применимому в ходе обучения английскому языку студентов юридических факультетов отечественных вузов, присущ ряд преимуществ перед нетестовыми формами контроля:

- большая надёжность лингводидактических тестов благодаря выборочному способу ответов, чем обеспечивается объективность подсчёта результатов теста, а также благодаря возможности привлечения большего количества заданий за одинаковое время;
- большая объективность при анализе результатов;
- возможность стандартизации процедур проведения тестов и широкого применения статистического анализа;
- экономия аудиторного времени за счёт компактной письменной формы заданий;
- лучшая воспроизводимость и репрезентативность результатов благодаря стандартной процедуре тестирования;
- более положительная мотивация и отношение тестируемых к тестовым формам, позволяющим исключить субъективность оценки [2, с. 15; 16].

В ходе преподавательской деятельности в ФГКВОУ ВО «Военный университет и ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва) для контроля обученности студентов, осваивающих юридические специальности, автором с успехом был использован ряд тестовых заданий [6; 7; 11; 12; 13]. Одно из них продемонстрировано в табл. 2.

Таблица 2

Пример тестового задания на соответствие юридических терминов и понятий (предназначен для студентов направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция, профиль – Гражданское и предпринимательское право)

1. Legal Practise Course	a) is a lawyer that provides legal advice to clients in one or more areas of law. They are the first port of call when an individual or a business needs legal advice on an issue, or legal services such as drafting contracts, protecting intellectual property, or assisting with business sales and purchases. They manage the daily legal affairs of their clients
2. Judge	b) the rights of citizens to political and social freedom and equality
3. Lawyer	c) basic rights which many societies believe that all people should have
4. Criminal prosecution	d) an expert advocate; they provide specialist legal advice in specific areas of law; spend much of their time representing individuals and businesses in court
5. Attorney	e) this is the general job title that we use for people who work as a solicitor, barrister or attorney
6. Human rights	f) a person, typically a lawyer, appointed to act for another in business or legal matters
7. Solicitor	g) in England and Wales, a course that law students have to take after university and before their training contract in order to become a solicitor
8. Legal issue	h) a public officer in charge of court proceedings, who make decisions on legal matters and who decides how a person found guilty of a crime should be punished
9. Civil Rights	i) bringing a criminal case before a court; when someone is prosecuted
10. Barrister	j) a legal question which is the foundation of a case. It requires a court's decision. It can also refer to a point on which the evidence is undisputed, the outcome of which depends on the court's interpretation of the law.

Также определённую эффективность продемонстрировали задания на выявление соответствия между юридическими терминами на английском языке и их русским обозначением (табл. 3).

Таблица 3

Пример тестового задания на сопоставление английских словосочетаний с русскими (предназначен для студентов направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция, профиль – Гражданское и предпринимательское право)

1. to make it clear	a. по существу дела
2. to have no objections	b. апелляционный суд
3. on the merits	c. обнародование/предание гласности
4. to have an injunction	d. поддержать обсуждение/поощрять дискуссию
5. in relation to	e. не иметь возражений
6. Court of Appeal	f. прояснить
7. on the implications	g. правовая помощь/юридическая рекомендация
8. making public	h. относительно, что касается
9. encourage discussion	i. иметь судебный запрет
10. legal advice	j. относительно последствий

Резюмируя вышеизложенное, сделаем выводы о том, что педагогическая диагностика позволяет осуществлять эффективную обратную связь между преподавателем и студентами. В нашем случае, в процессе преподавания иностранного языка студентам юридических специальностей, педагогическая диагностика позволяет своевременно получать информацию о затруднениях и достижениях студентов в овладении актуальной юридической лексикой, грамматикой и т.д. Проведение педагогической диагностики позволяет преподавателю иностранного языка оценивать результаты, корректировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого уровня, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуального продвижения студентов в процессе освоения иностранного языка и формирования иноязычных компетенций в области юриспруденции.

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении теории дидактики высшей школы положениями в области диагностики качества иноязычной подготовки будущих юристов.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных в работе результатов исследования в процессе преподавания иностранного языка студентам юридических специальностей. Апробированные в исследовании дидактические материалы и комплекс тестовых заданий могут быть использованы для моделирования условий совершенствования качества иноязычной подготовки студентов юридических специальностей.

Библиографический список

1. Лаврененко М.М. *Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
2. Лагута Н.В. *Основы лингводидактического тестирования: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 45.04.01 Филология.* Благовещенск: Амурский госуниверситет, 2017.
3. Гусева Н.В. *Практикум по английскому языку* (к учебнику «Introduction to International Legal English» авторов Эми Круа-Линдер, Мат Ферс) для студентов 2 курса, дисциплина «Иностранный язык», направление подготовки 40.03.01. «Юриспруденция». Москва: Финуниверситет, 2021; Ч. 2.
4. Гусева Н.В. Балльно-рейтинговая система как эффективное средство педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 151 – 153.
5. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 224.
6. Патеева Н.Е. Инновационные приемы педагогической диагностики в процессе изучения иностранных языков. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2006; № 21, Т. 5: 160 – 164.
7. Загвязинский В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация.* Москва: Академия. 2001.
8. Кордовская Н.В. *Диалектика педагогического исследования*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
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. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 1 (69): 240 – 243.
13. Лихачева О.Н., Богатырева Ж.В., Ивашкин И.И. Проектная методика как элемент оптимизационной составляющей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2017; № 131: 1627 – 1637.
14. 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. Lavrenenko M.M. *Professional'no orientirovannoe obuchenie anglijskomu yazyku studentov mladshih kursov yuridicheskih fakul'tetov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
2. Laguta N.V. *Osnovy lingvodidakticheskogo testirovaniya: sbornik uchebno-metodicheskih materialov dlya napravleniya podgotovki 45.04.01 Filologiya.* Blagoveschensk: Amurskij gosuniversitet, 2017.
3. Guseva N.V. *Praktikum po anglijskomu yazyku* (k uchebniku «Introduction to International Legal English» avtorov `Emi Krua-Linder, Mat Fers) dlya studentov 2 kursa, disciplina «Inostrannyj yazyk», napravlenie podgotovki 40.03.01. «Yurisprudenciya». Moskva: Finuniversitet, 2021; Ch. 2.
4. Guseva N.V. Ball'no-rejtingovaya sistema kak `effektivnoe sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki pri obuchenii inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 151 – 153.
5. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Ispol'zovanie professional'no adaptivnogo testirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 224.
6. Pateeva N.E. Innovacionnye priemy pedagogicheskoj diagnostiki v processe izucheniya inostrannyh yazykov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2006; № 21, T. 5: 160 – 164.
7. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya*. Moskva: Akademiya. 2001.
8. Kordovskaya N.V. *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2001.
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. Guseva N.V. Diagnostika rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov kak pedagogicheskaya problema. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018; № 1 (69): 240 – 243.
13. Lihacheva O.N., Bogatyreva Zh.V., Ivashkin I.I. Proektnaya metodika kak `element optimizacionnoj sostavlyayuschej na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2017; № 131: 1627 – 1637.
14. 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 10.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-89-91

Smirnova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Romance Languages, Military University (Moscow, Russia),*
E-mail: fiveoclocktea@gmail.com
Guseva N.V., *senior teacher, Department of Romanic Languages, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia),*
E-mail: englevel-l@mail.ru

APPLICATION OF LINGUO-ADAPTIVE CONTROL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES. The article considers approaches to implementation of a problem of applying linguo-adaptive control in teaching a foreign language to cadets of military universities. The article shows that in the process of implementing linguo-adaptive control, cadets are tested, which shows educational achievements through an assessment of the complexity of a certain task in conjunction with statistical information obtained during testing a large number of cadets. Adaptive testing in a foreign language uses linguodidactic tests to identify the level of mastery of a foreign language by cadets. The article presents tasks for cadets developed by the authors, learning Italian, which formed the basis of linguo-adaptive control. The authors conclude that linguo-adaptive control can be considered as a progressive method of pedagogical diagnostics, which allows to objectively assess the level of training of cadets (students) in a foreign language.

Key words: **military universities professional computer-based testing, tests, rating, cadets, foreign language, foreign language teacher.**

М.А. Смирнова, *канд. филол. наук, зав. каф. романских языков, ФГКВОУ ВО «Военный университет», г. Москва, E-mail: fiveoclocktea@gmail.com*
Н.В. Гусева, *ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет», г. Москва, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» г. Москва, E-mail: englevel-l@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВО-АДАПТИВНОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В данной статье рассмотрены подходы к реализации проблемы применения лингво-адаптивного контроля при обучении иностранному языку курсантов военных вузов. В статье показано, что в процессе осуществления лингво-адаптивного контроля проводится тестирование курсантов, которое показывает учебные достижения через оценку сложности определенного задания в совокупности со статистической информацией, получаемой при проведении тестирования большого числа курсантов. При адаптивном тестировании по иностранному языку используются лингводидактические тесты, позволяющие выявить уровень овладения курсантами иностранным языком. В статье приведены разработанные авторами задания для курсантов, изучающих итальянский язык, которые легли в основу лингво-адаптивного контроля. Авторы делают вывод о том, что лингво-адаптивный контроль можно рассматривать в качестве прогрессивного метода педагогической диагностики, который позволяет объективно оценить уровень обученности курсантов (студентов) иностранному языку.

Ключевые слова: **профессионально адаптированное тестирование, компьютерное тестирование, система оценки, военные вузы, курсанты, иностранный язык, преподаватель иностранных языков.**

За последний период развития страны изменились требования, предъявляемые обществом, а также непосредственным заказчиком, Вооруженными Силами РФ в лице Минобороны РФ, к качеству профессиональной подготовки курсантов – будущих офицеров. В соответствии с новыми требованиями будущий офицер должен уметь самостоятельно добывать знания, анализировать и адекватно оценивать процесс своего развития, нести ответственность за результаты своего обучения. Немаловажной особенностью является способность к организации и управлению собственной деятельностью и деятельностью коллектива, быстрому принятию решений, работе со многими источниками информации. В этой связи изменились требования к методам, приёмам преподавания, а также к средствам оценивания как учебных, так и образовательных достижений. Это неоднократно подчёркивалось многими исследователями в области военной педагогики. При этом исследователи исходят из положения, которое в настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения: методы и средства оценки оказывают решающее влияние на процессы обучения, которые ему предшествуют [1]. Тем самым обозначенная проблема является одной из актуальных в современной военной педагогике.

Дисциплина «Иностранный язык» выступает важной составляющей гуманитарной подготовки будущих офицеров. Безусловно, инновации в процессах преподавания и контроля коснулись её в полной мере. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования и публикации последних лет [1 – 13].

Как показывает наш опыт преподавания иностранных языков (английский, итальянский) в Военном университете (г. Москва), при проверке эффективности применения различных методов преподавания хорошо себя зарекомендовал лингво-адаптивный контроль, в основе которого находится адаптивное тестирование курсантов.

Исходя из этого – целью данной статьи является изучение специфики организации и применения лингво-адаптивного контроля при обучении иностранному языку курсантов военных вузов.

Основные задачи мы видим в разработке заданий лингво-адаптивного контроля при обучении курсантов конкретному иностранному языку (в нашем случае – итальянскому) и в определении эффективности этих заданий в процессе проведения диагностики уровня усвоения иностранного языка курсантами.

Научная новизна данного исследования носит прикладной характер и связана с определением практических механизмов реализации лингво-адаптивного контроля в процессе преподавания итальянского языка курсантам военных вузов.

Адаптивное тестирование – это относительно быстрый и эффективный способ проверки сформированных знаний. В структурном плане адаптивное тестирование представляет собой цепочку последовательных заданий, где правильное выполнение одного задания влечет за собой переход на другой уровень. Если задание было выполнено неправильно, методика адаптивного теста не позволяет курсанту или любому другому, выполняющему тест, перейти на новый уровень. При успешном завершении теста курсант получает возможность выполнять задания уровня одной сложности.

Помимо этого, несомненным преимуществом лингво-адаптивного контроля усвоения знаний курсантов по иностранному языку является сокращение времени, требуемое для его прохождения. В процессе осуществления лингво-адаптивного контроля проводится тестирование, которое показывает учебные достижения через оценку сложности определенного задания вкупе со статистической информацией, получаемой при проведении тестирования большего числа курсантов.

При адаптивном тестировании по иностранному языку используются лингводидактические тесты, позволяющие выявить уровень овладения обучающимся иностранным языком. В случае профессиональной подготовки также необходимо выявить уровень овладения профессионально ориентированным языком – устной и письменной речью в рамках получаемой специальности. Лингводидактический тест должен быть подготовлен в соответствии с определёнными требованиями и включать комплекс заданий, а также пройти предварительное апробирование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых уровень языковой (лингвистической) и (или) речевой (коммуникативной компетенции).

Под тестовым заданием, или заданием теста следует понимать ту минимальную составляющую единицу теста, которая предполагает определённую вербальную или невербальную реакцию тестируемого. Каждое тестовое задание должно создавать для тестируемого некоторую лингвистическую и экстралингвистическую ситуацию, называемую тестовой, а более точно – ситуацией тестового задания.

Профессионально адаптивные компьютерные тесты являются индикатором языковой компетентности, поскольку:

– современное программное обеспечение позволяет индивидуализировать темп выполнения тестовых заданий;

– методика составления данного теста делает невозможным предъявление трудных заданий слабому курсанту;

– персонификация задания не дает возможность списать или воспользоваться подсказкой;

– минимальное число заданий сокращает общее время тестирования.

Адаптивность тестового материала проявляется:

– в выбранном контенте;

– в типе тестового материала;

– в объеме тестового материала;

– в количестве тестового материала.

Тестирование считается одноуровневым, если опрос строится на одной или двух фазах. Двухуровневое или трехуровневое тестирование основывается на распределении баллов за правильный/ неправильный ответ, что в дальнейшем позволяет улучшить или ухудшить результат при помощи наводящих или уточняющих вопросов.

В качестве примера можно привести задания курсантам Военного университета, изучающим итальянский язык, которые были включены нами – авторами данной статьи – в «Практический курс военного перевода. Итальянский язык» [11]:

1. Прочитайте дополнительные материалы из раздела **Approfondimento.** Изучите тему «Военные училища и академии», составьте **глоссарий.**

2. **Переведите устно на русский язык** следующий текст:

Forze Armate; componente militare; missioni multinazionali; paese beneficiario; Marina Militare; Arma dei Carabinieri; Aeronautica Militare; Esercito Italiano; forza permanente; corpo paramilitare; scorta d'onore; emanazione della legge; ordine pubblico; polizia giudiziaria; protezione civile; polizia di frontiera; Guardia di Finanza; unita aerea; corpo a ordinamento militare; corpo militare volontario; ordinariato militare; unita paramilitare; tempo di pace; approntamento spirituale; esponente politico; Capo di SM; area tecnico-operativa; approvvigionamento dei sistemi d'arma; promuovere le aziende del settore Difesa; decastero del Ministero della Difesa.

3. **Переведите письменно, опираясь на эквиваленты в тексте:**

1) корпус полевой жандармерии обеспечивает почетным эскортом высших лиц государства;

2) итальянский военный епископат является вспомогательным корпусом ВС Италии;

3) согласно Конституции, верховным главнокомандующим ВС Итальянской Республики является глава государства.;

4) в мирное время президент Республики опирается на помощь Министра обороны и Верховного совета обороны;

5) начальники генеральных штабов находятся в непосредственном подчинении у министра обороны и осуществляют фактическое командование над своим видом вооруженных сил;

6) итальянские сухопутные войска включают 6 родов войск и 3 военных корпуса;

7) Генеральный секретариат МО Итальянской республики выполняет функцию административного управления;

8) военное присутствие Италии в иностранных государствах осуществляется под эгидой международных организаций, таких как ООН и НАТО;

9) Итальянские Вооруженные силы выполняют военные миссии совместно с войсками страны-бенефициара;

10) Генеральный штаб отвечает за техническое оснащение и оперативную подготовку войск, а также за поднятие боевого духа военнослужащих.

4. **Найдите в тексте синонимы**:

- Truppe terrestri;
- addestramento operativo;
- assistere il Presidente della Repubblica;
- corpo ausiliario;
- incrementare con la forza la politica estera;
- pubblica sicurezza;
- a dipendenza militare;
- dirigere il proprio SM; proteggere l'ordine pubblico;
- esponente politico; ufficio del Ministero della Difesa;
- industria militare. [11]

5. **Вставьте пропущенные предлоги** (с артиклем или без):

- E' responsabile ... approntamento;
- l'insieme ... componenti militari;
- operare ... territorio nazionale;
- dirigere missioni multinzaionali .... concerto ... il paese beneficiario;
- corpo paramiltare ... gendarmeria;
- servizio ... gli uffici giudiziari;
- dipendente ... Ministero delle Infrastrutture e Trasporti;
- compiti ... concorso ... difesa militare;
- disporre ... unita terrestri; corpo ... ordinamento militare;
- Sovrano Militare Ordine ... Malta;
- arrivare .... N unita; coadiuvato ... tempo di pace;
- Consiglio Supremo ... Difesa;
- responsabile ... confronti del Presidente;
- avere ... proprie dipendenze;
- ercitare una azione ... comando ... propria F.A.;
- promuovere ... ambito internazionale;
- ... quadro ... proprie attribuzioni; contratti ... materia ... armamenti. [11]

6. **Расшифруйте и переведите аббревиатуры:**

VSP; VFP; RAV; UFP; RN; RS; UC; SVTAM; SPE

Реализуя лингво-адаптивный контроль в практике преподавания иностранного языка в Военном университете Министерства обороны РФ, мы пришли к выводу о том, что он является одним из основных средств повышения эффективности педагогической диагностики результатов обучения иностранному языку, так как обладает следующими характеристиками:

1) подстраивается под возможности отдельно взятого курсанта;

2) повышает точность оценки результатов обучения, так как используются задания разного уровня;

3) автоматически вносит изменения в тестовое задание благодаря адаптивному алгоритму;

4) исключает возможность появления нежелательных влияний подсказок и списывания;

5) позволяет моментально получить результат [9].

Тем самым, теоретическая значимость исследования определяется вкладом в решение научной задачи по обоснованию процесса совершенствования обучения иностранному языку курсантов военных вузов на основе лингво-адаптивного контроля, который рассматривается в качестве прогрессивного метода педагогической диагностики, позволяющей объективно оценивать уровень обученности курсантов иностранному языку.

Практическая значимость исследования заключается в апробации и практическом использовании в образовательном процессе высших военно-учебных заведений прогрессивного метода педагогической диагностики, позволяющей объективно оценивать уровень обученности курсантов военных вузов иностранному языку.

Библиографический список

1. Баранова Л.М. *Повышение качества обучения курсантов военных вузов на основе мониторинга образовательных достижений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2019.
2. Лагута Н.В. *Основы лингводидактического тестирования: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 45.04.01 Филология*. Благовещенск, 2017.
3. Гусева Н.В. Балльно-рейтинговая система как эффективное средство педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 151 – 153.
4. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Адаптированное тестирование: вчера, сегодня, завтра. *Высшее образование сегодня*. 2010; № 8.
5. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 224.
6. 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.
7. Гусева Н.В. Банк тестовых заданий как средство педагогической диагностики обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 244 – 245.
8. 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.
9. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 1 (69): 240 – 243.
10. Смирнова М.А. Реализация принципа лингвистической паритетности в швейцарской армии (на примере итальянского и ретороманского языков). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 5-2: 169 – 173.
11. Смирнова М.А., Гусева Н.В. *Практический курс военного перевода. Итальянский язык*: учебное пособие. Москва: Военный университет, 2020; Ч. 1.
12. Гусева Н.В. *Педагогическая диагностика процесса обучения иностранному языку курсантов военных вузов*. Диссертация ...кандидата педагогических наук. Москва. 2021.
13. Лихачева О.Н., Богатырева Ж.В., Ивашкин И.И. Проектная методика как элемент оптимизационной составляющей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2017; № 131: 1627 – 1637.

References

1. Baranova L.M. *Povyshenie kachestva obucheniya kursantov voennyh vuzov na osnove monitoringa obrazovatel'nyh dostizhenij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2019.
2. Laguta N.V. *Osnovy lingvodidakticheskogo testirovaniya: sbornik uchebno-metodicheskih materialov dlya napravleniya podgotovki 45.04.01 Filologiya*. Blagoveschensk, 2017.
3. Guseva N.V. Ball'no-rejtingovaya sistema kak `effektivnoe sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki pri obuchenii inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 151 – 153.
4. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Adaptirovannoe testirovanie: vchera, segodnya, zavtra. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2010; № 8.
5. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Ispol'zovanie professional'no adaptivnogo testirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 224.
6. 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.
7. Guseva N.V. Bank testovyh zadanij kak sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 244 – 245.
8. 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.
9. Guseva N.V. Diagnostika rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov kak pedagogicheskaya problema. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018; № 1 (69): 240 – 243.
10. Smirnova M.A. Realizaciya principa lingvisticheskoj paritetnosti v shvejcarskoj armii (na primere ital'yanskogo i retoromanskogo yazykov). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 5-2: 169 – 173.
11. Smirnova M.A., Guseva N.V. *Prakticheskij kurs voennogo perevoda. Ital'yanskij yazyk*: uchebnoe posobie. Moskva: Voennyj universitet, 2020; Ch. 1.
12. Guseva N.V. *Pedagogicheskaya diagnostika processa obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov*. Dissertaciya ...kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva. 2021.
13. Lihacheva O.N., Bogatyreva Zh.V., Ivashkin I.I. Proektnaya metodika kak `element optimizacionnoj sostavlyayuschej na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2017; № 131: 1627 – 1637.

Статья поступила в редакцию 10.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-91-94

***Idrisova P.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

***Agamuradova R.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

***Abulaysova N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

APPLICATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM. The article deals with the main problems associated with the educational technologies using in the process of foreign languages teaching in the conditions of the Russian educational system digitalization. The issues of these technologies using in the process of teaching the relevant subject area are considered in close connection with the most relevant trends in the development of modern society, which, in turn, determine the features of the Russian educational system evolution at the end of the XX – first quarter of the XXI centuries. Next, the researchers study prospects that the process of the Russian education system digitalization opens up for its further modernization. According to the results of the study, a conclusion is made about the need to introduce a number of promising pedagogical technologies into everyday educational practice.

Key words: **post-industrial society, digitalization of education, innovative educational technologies, teaching of foreign languages, teacher.**

***П.Г. Идрисова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

***Р.Ш. Агамурадова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

***Н.А. Абулайсова,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с применением образовательных технологий в процессе преподавания иностранных языков в условиях цифровизации современной образовательной системы Российской Федерации. Вопросы использования данных технологий в процессе преподавания соответствующей предметной области рассматриваются в тесной связи с наиболее актуальными тенденциями в развитии современного общества, обусловливающими, в свою очередь, особенности эволюции образовательной системы в России конца XX – первой четверти XXI вв. Далее намечаются перспективы, которые открывает процесс цифровизации отечественной системы образования для дальнейшей её модернизации. По результатам исследования делается заключение о необходимости внедрения в повседневную образовательную практику ряда перспективных педагогических технологий.

Ключевые слова: **постиндустриальное общество, цифровизация образования, инновационные образовательные технологии, преподавание иностранных языков, учитель.**

Актуальность данного исследования состоит в том, что в последние десятилетия фиксируется тенденция к цифровизации всех сторон жизни российского социума. В полной мере она затрагивает и сферу образования [1 – 4]. С другой стороны, интенсификация международных контактов в немалой степени способствует актуализации предметной области «Иностранные языки» [3 – 6].

Охарактеризованная ситуация, сочетающая цифровизацию образовательной системы, с одной стороны, и рост востребованности иностранных языков – с другой, обостряет вопрос повышения качества учебного процесса в рамках соответствующей предметной области. Это, в свою очередь, придаёт особое значение процессу поиска инновационных методик её преподавания [7 – 20].

Цель исследования – рассмотреть основные возможности, существующие для внедрения инновационных образовательных технологий в процесс преподавания предметной области «Иностранные языки» на современной ступени цифровизации системы образования в Российской Федерации.

Таблица 1

Возможности различных типов цифровых ресурсов при изучении иностранных языков

Тип информационных ресурсов	Краткая характеристика
Базы рефератов	Ресурсы, содержащие работы, написанные и отправленных на сервер обычными школьниками и студентами, зачастую используются учащимися для выполнения реферативных заданий
Системы дистанционного обучения	Позволяют осуществлять непрерывный образовательный процесс в случаях, если его участники находятся на значительном удалении друг от друга, особенно актуальны в условиях пандемии COVID-19
Электронные энциклопедии и справочники	Могут быть использованы для поиска перевода, толкования или примеров употребления иноязычных слов и выражений
Электронные библиотеки	Содержат электронные версии книг, посвящённых различной, часто – не образовательной тематике; могут быть использованы для поиска аутентичных текстов на изучаемых языках, специфических терминов и оборотов, необходимых для выполнения работы на заданную тему, примеров использования иноязычных слов и выражений и др. [3, с. 3]
Сборники методической информации	Необходимы педагогам-предметникам, осуществляющим образовательную деятельность в рамках предметной области «Иностранные языки»; используются для поиска информации в ходе разработки учебных программ и планов занятий
«Контактные» ресурсы	Представлены чатами, форумами, телеконференциями и др., могут быть использованы для проверки знаний учащихся по изучаемой предметной области либо для отработки у них навыков коммуникации на изучаемых языках
«Ресурсы о ресурсах»	Представляют собой одновременно и каталоги, и учебники, ориентирующие пользователей сети в образовательном информационном пространстве, обучающие их тому, как наиболее эффективно им пользоваться; развитие такого рода ресурсов является перспективным в смысле развития идей комплексного подхода в преподавании предметной области «Иностранные языки» [16, с. 83 – 84]

Задачи исследования заключаются в том, чтобы: 1) изучить специфику цифровизации образовательной среды; 2) рассмотреть образовательные технологии при изучении иностранных языков в условиях цифровизации системы образования; 3) рассмотреть возможности различных типов цифровых ресурсов при изучении иностранных языков.

На сегодняшний день можно с определённой долей уверенности констатировать, что образовательная система РФ подверглась значительной цифровизации. Это, в свою очередь, означает, что на её функционирование влияет ряд ранее несущественных факторов. Успешно развиваться в условиях постиндустриального общества она может лишь при условии активного внедрения педагогических инноваций [1, с. 15]. На сегодняшний день новые педагогические технологии достаточно активно интегрируются в процесс преподавания предметной области «Иностранные языки» во многих образовательных организациях нашей страны [14; 16].

Практически очевидным представляется факт формирования в образовательных организациях России цифровой образовательной среды. Последняя представляет собой совокупность ресурсов, обеспечивающих учебный процесс и эффективное управление образовательными организациями. Формируется всероссийская информационная система, при помощи которой по всей стране планируется ввести электронную образовательную среду. Такого рода система с высокой долей вероятности будет способствовать интеграции в единое образовательное пространство всех участников образовательного процесса, к которым относятся учащиеся; педагоги; администрация ОО; родители [6, с. 27].

Вероятно, наибольшее влияние на эволюцию современной образовательной системы, в частности сферы преподавания предметной области «Иностранные языки», в русле процессов цифровизации оказывает сеть Интернет. Представим общую систематизацию существующих интернет-ресурсов, могущих быть использованными в ходе изучение предметной области «Иностранные языки» (табл. 1).

При рассмотрении предмета настоящей статьи следует учесть, что в Концепции развития российского образования с 2016 г. до 2020 г. был выделен компетентностный подход как «акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [17]. При этом в условиях цифровой образовательной среды у обучающихся с высокой вероятностью будет формироваться ряд важных умений и навыков, на данный момент являющихся весьма востребованными и определяющих социальный и личностный статус образованного члена постиндустриального общества. Соответственно, модернизация преподавания предметной области «Иностранные языки» в таких условиях будет вполне соответствовать целям и задачам, определённым Концепцией.

В частности, использование учащимися таких образовательных ресурсов сети Интернет, как «контактные» ресурсы и в определённой степени – электронные библиотеки благоприятствует развитию у обучающихся коммуникационных навыков, позволяющих активно применять изучаемый язык в повседневной жизни [5; 7; 8; 10]. Кроме того, использование этих и некоторых других типов образовательных ресурсов способно оптимизировать процесс выработки у обучающихся общекультурных навыков, позволяющих им в дальнейшем взаимодействовать с представителями иных культур, что особенно важно в условиях современного глобализированного общества [18, с. 37].

Продолжая разговор о модернизации преподавания предметной области «Иностранные языки» в условиях цифровизации образования, следует также отметить, что на настоящий момент развитие информационно-коммуникационных технологий позволяет педагогам самостоятельно создавать онлайн-курсы, размещая их на специализированных интернет-платформах, что, по понятным причинам, существенно упрощает распространение информации среди обучающихся. Массовое внедрение такого рода онлайн-курсов способствует обеспечению большей доступности образования. Оно, кроме того, будет способствовать расширению возможностей для взаимодействия между образовательными организациями, а также адаптации образовательных программ под требования современного общества. Развитию процесса преподавания предметной области «Иностранные языки» в данном направлении в значительной степени благопри-

ятствует факт, скорее, положительного отношения к онлайн-обучению у большинства учащихся [5; 16].

Создание в пространстве образовательной организации централизованной образовательной среды также с высокой долей вероятности положительно скажется на модернизации процесса преподавания иностранных языков. Её генерация предполагает достаточное развитие ИКТ. Образовательный процесс в таких условиях предполагает широкое внедрение активных методов обучения. Он также связан с созданием педагогических условий, при которых у обучающихся будет формироваться опыт самостоятельного решения организационных, коммуникативных, познавательных и других проблем.

Таким образом, создание цифровой образовательной среды будет иметь положительные последствия для ряда участников образовательного процесса, в т.ч. при изучении предметной области «Иностранные языки» (табл. 2).

На основе вышеизложенного мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что на сегодняшний день в России фиксируется складывание цифровой образовательной системы.

Цифровая образовательная система представляет собой совокупность ресурсов, обеспечивающих учебный процесс и эффективное управление образовательными организациями. Последняя с высокой вероятностью будет способствовать интеграции в единое образовательное пространство всех участников образовательного процесса. В немалой степени это касается изучения предметной области «Иностранные языки».

Первостепенное влияние на эволюцию современной образовательной системы, в частности сферы преподавания предметной области «Иностранные языки», в русле процессов цифровизации оказывает сеть Интернет. Для последней характерно наличие большого числа типов образовательных ресурсов, применимых при изучении языков.

В условиях цифровой образовательной среды у обучающихся с высокой вероятностью будет формироваться ряд важных умений и навыков, являющихся весьма востребованными на настоящем этапе развития мирового и российского общества.

Тем самым научная новизна исследования заключается в том, что в отечественном образовании наблюдается нехватка комплексных исследований, посвящённых эволюции её преподавания в соответствующих условиях. Данная статья призвана отчасти заполнить соответствующую лакуну.

Теоретическая значимость заключается в обобщении материала, касающегося влияния цифровизации на образовательный процесс.

Таблица 2

Положительные следствия создания цифровой образовательной среды

Категория участников образовательного процесса	Последствия создания цифровой образовательной среды для данной категории
Обучающиеся	Доступ к современным образовательным ресурсам
	Расширение возможностей для построения индивидуальной образовательной траектории
Педагоги	Более удобный и рациональный мониторинг образовательного процесса
	Завершение формирования субъект-субъектных отношений при изучении предметной области «Иностранные языки»
	Уменьшение нагрузки по обработке большого количества документов
	Снижение рутинной нагрузки по контролю выполнения заданий
	Новые условия для мотивации обучающихся
Администрация образовательной организации	Расширение возможностей образовательного предложения при использовании сетевой организации процесса
	Уменьшение бюрократической нагрузки
	Расширение возможностей коммуникации
	Повышение эффективности использования ресурсов

Практическая значимость заключается в рассмотрении дидактических возможностей различных типов образовательных ресурсов при изучении иностранных языков.

На настоящий момент развитие информационно-коммуникационных технологий позволяет педагогам самостоятельно создавать онлайн-курсы, размещая их на специализированных интернет-платформах, что упрощает распространение информации среди обучающихся.

Библиографический список

1. Давыдова Е.М., Нелунова Е.Д. *Инновационная педагогическая деятельность в обучении иностранным языкам*: учебное пособие. Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2017.
2. Лаврененко М.М. *Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
3. Лагута Н.В. *Основы лингводидактического тестирования*: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 45.04.01 Филология. Благовещенск: Амурский госуниверситет, 2017.
4. Солонцова Л.П. *Методика обучения иностранным языкам*. Москва, 2018.
5. Гальскова Н.Д., Гез Я.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. М., 2015.
6. Сташкевич И.Р. Информационно-образовательная среда профессиональной образовательной организации – смена образовательной парадигмы. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2014; № 9 (13): 26 – 28.
7. Гусева Н.В. Балльно-рейтинговая система как эффективное средство педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 151 – 153.
8. Гусева Н.В. *Практикум по английскому языку* (к учебнику «Introduction to International Legal English» авторов Эми Круа-Линдер, Мат Ферс) для студентов 2 курса, дисциплина «Иностранный язык», направление подготовки 40.03.01. «Юриспруденция». Москва, 2021; Ч. 2.
9. Владимирова Л.П. Проблемы обучения иностранным языкам в эпоху глобализации. *Вестник ПНИПУ*. 2016; № 3: 107 – 116.
10. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 224.
11. Патеева Н.Е. Инновационные приемы педагогической диагностики в процессе изучения иностранных языков. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2006; № 21, Т. 5: 160 – 164.
12. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? *Психологическая наука и образование*. 2020; Т. 25, № 2: 44 – 58.
13. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2019; № 1 (21): 55 – 59.
14. Сухомлин В.А. Методологические аспекты концепции цифровых навыков. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2017; Т. 13, № 2: 146 – 152.
15. *Трудности и перспективы цифровой трансформации образования*. Москва, 2019.
16. Нелунова Е.Д. Мультимедийное обучение как средство построения открытой образовательной среды. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012; № 5 (15): 82 – 86.
17. *Концепция развития Российского образования до 2020 г.* Available at: edu.mari.ru/концепция образования РФ
18. Лихачева О.Н., Богатырева Ж.В., Ивашкин И.И. Проектная методика как элемент оптимизационной составляющей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2017; № 131: 1627 – 1637.
19. 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.
20. 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.

References

1. Davydova E.M., Nelunova E.D. *Innovacionnaya pedagogicheskaya deyatel'nost' v obuchenii inostrannym yazykam*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2017.
2. Lavrenenko M.M. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie anglijskomu yazyku studentov mladshih kursov yuridicheskih fakul'tetov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
3. Laguta N.V. *Osnovy lingvodidakticheskogo testirovaniya*: sbornik uchebno-metodicheskih materialov dlya napravleniya podgotovki 45.04.01 Filologiya. Blagoveschensk: Amurskij gosuniversitet, 2017.
4. Soloncova L.P. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 2018.

5. Gal'skova N.D., Gez Ya.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*. M., 2015.
6. Stashkevich I.R. Informacionno-obrazovatel'naya sreda professional'noj obrazovatel'noj organizacii – smena obrazovatel'noj paradigmy. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2014; № 9 (13): 26 – 28.
7. Guseva N.V. Ball'no-rejtingovaya sistema kak `effektivnoe sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki pri obuchenii inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 151 – 153.
8. Guseva N.V. *Praktikum po anglijskomu yazyku* (k uchebniku «Introduction to International Legal English» avtorov `Emi Krua-Linder, Mat Fers) dlya studentov 2 kursa, disciplina «Inostrannyj yazyk», napravlenie podgotovki 40.03.01. «Yurisprudenciya». Moskva, 2021; Ch. 2.
9. Vladimirova L.P. Problemy obucheniya inostrannym yazykam v `epohu globalizacii. *Vestnik PNIPU*. 2016; № 3: 107 – 116.
10. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Ispol'zovanie professional'no adaptivnogo testirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 224.
11. Pateeva N.E. Innovacionnye priemy pedagogicheskoj diagnostiki v processe izucheniya inostrannyh yazykov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*. 2006; № 21, T. 5: 160 – 164.
12. Sorokova M.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nej uchit'sya? *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2020; T. 25, № 2: 44 – 58.
13. Lapin V.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 1 (21): 55 – 59.
14. Suhomlin V.A. Metodologicheskie aspekty koncepcii cifrovyh navykov. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*. 2017; T. 13, № 2: 146 – 152.
15. *Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya*. Moskva, 2019.
16. Nelunova E.D. Mul'timedijnoe obuchenie kak sredstvo postroeniya otkrytoj obrazovatel'noj sredy. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2012; № 5 (15): 82 – 86.
17. *Koncepciya razvitiya Rossijskogo obrazovaniya do 2020 g*. Available at: edu.mari.ru/koncepciya obrazovaniya RF
18. Lihacheva O.N., Bogatyreva Zh.V., Ivashkin I.I. Proektnaya metodika kak `element optimizacionnoj sostavlyayuschej na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2017; № 131: 1627 – 1637.
19. 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.
20. 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.

Статья поступила в редакцию 10.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-94-96

***Idrisova P.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Shabanova D.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Murzaeva D.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF PEDAGOGICAL COACHING IN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE. The article reveals the main opportunities that allow implementing the main ideas of pedagogical coaching when teaching students a foreign language in the modern Russian university educational space. These opportunities are considered in line with the main trends that have been fixed in the development of the Russian higher education system over the past three decades. At the same time, both positive trends in its development and negative ones are taken into account. Various examples of training tasks that are applicable within the framework of this methodology are considered. Based on the analysis of the special literature, the necessity of introducing pedagogical coaching in the process of teaching students a foreign language as one of the significant conditions for further modern Russian higher education system modernization is proved.

Key words: **pedagogical coaching, innovative methods in higher education, teaching a foreign language at university, student, teacher.**

***П.Г. Идрисова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Д.С. Шабанова**, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
***Д.М. Мурзаева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОУЧИНГА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящей статье раскрываются существенные возможности, позволяющие реализовать основные идеи педагогического коучинга при обучении студентов иностранному языку в образовательном пространстве современного российского вуза. Эти возможности рассматриваются в русле основных тенденций, фиксирующихся в процессе развития отечественной системы высшего образования на протяжении трёх последних десятилетий. При этом учитываются как позитивные тенденции в его развитии, так и негативные. Рассматриваются различные примеры учебных заданий, применимых в рамках данной методики. На основе анализа широкого круга специальной литературы доказывается необходимость внедрения педагогического коучинга в процесс обучения студентов иностранному языку как одного из значимых условий дальнейшей модернизации системы современного отечественного высшего образования.

Ключевые слова: **педагогический коучинг, инновационные методики в высшем образовании, преподавание иностранного языка в вузе, студент, преподаватель.**

На протяжении трёх последних десятилетий фиксируется существенная интенсификация международных контактов [1 – 5]. Данная тенденция вполне применима к развитию Российской Федерации в соответствующий период. Указанные обстоятельства в значительной степени способствуют складыванию благоприятных условий для роста актуальности предмета «Иностранный язык» в отечественных вузах [5 – 8]. В свою очередь, охарактеризованная выше ситуация обостряет вопрос повышения качества учебного процесса по иностранным языкам в образовательном пространстве современного российского вуза.

В соответствии с этим крайне актуальной является и проблема, связанная с реализацией идей педагогического коучинга в обучении студентов иностранному языку.

Целью данной статьи является рассмотрение практических механизмов реализации идей педагогического коучинга в обучении студентов иностранному языку.

Задачи статьи: 1) изучить возможности педагогического коучинга в процессе обучения иностранным языкам студентов; 2) рассмотреть систему личностно ориентированных заданий по иностранному языку; 3) рассмотреть систему требований для практической реализации идей педагогического коучинга в процессе преподавания иностранного языка.

На настоящем этапе развития системы отечественного высшего образования приходится признать факт наличия ряда тенденций, негативно влияющих на изучение иностранного языка в организациях высшего образования. К их числу относятся:

- снижение, по сравнению с предыдущими поколениями студентов, мотивации обучающихся к регулярной работе в рамках учебных занятий по соответствующей дисциплине;
- наличие языкового барьера, страха начать говорить на изучаемом языке;

• зачастую – нехватка у студентов времени для самостоятельной подготовки по иностранному языку;

• у большинства студентов – отсутствие возможностей для языковой практики вне образовательного пространства вуза [9 – 18].

При наличии тенденций, негативно влияющих на освоение студентами иностранного языка, с одной стороны, и возрастания значения качественного обучения ему – с другой, особую актуальность приобретает поиск инновационных методик преподавания соответствующей дисциплины.

При осуществлении такого поиска педагоги, исследователи и практики должны помнить, что в современных условиях главной целью изучения иностранного языка является развитие у студентов коммуникационных навыков, позволяющих активно применять изучаемый язык в повседневной жизни [2; 5; 6; 8]. При этом желателен подбор таких педагогических методик, которые учитывали бы индивидуальные особенности познавательной деятельности обучающихся, позволяли задействовать их творческие способности.

Кроме того, осуществляя выбор тех или иных инновационных образовательных технологий, современному педагогу следует помнить о том, что нынешнему обществу присуща потребность в формировании у будущих выпускников вузов общекультурных навыков, которые позволят им взаимодействовать и сотрудничать с представителями иных культур [11, с. 36].

Приведённым выше требованиям в целом соответствует педагогический коучинг, рассмотрению которого посвящена настоящая статья.

Как известно, педагогический коучинг представляет собой раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. При использовании данной методики преподаватель не учит, а, скорее, помогает студентам учиться [1 – 18].

Согласно современным педагогическим исследованиям, около 80% будущего успеха студентов в процессе изучения иностранного языка составляют их мотивация и интерес к процессу обучения [1; 7; 13]. При этом именно педагогический коучинг способствует росту интереса и мотивации учащихся к изучению соответствующей академической дисциплины. В русле данной методики могут быть использованы личностно ориентированные задания, позволяющие стимулировать рост мотивации обучающихся и появления у них интереса к изучаемому языку. Рассмотрим основные группы таких упражнений (табл. 1).

Таблица 1

Группы личностно ориентированных заданий по иностранному языку

Наименование группы	Примеры заданий
Задания на имитацию иноязычной речи	Ответить на поставленный вопрос, используя заданные образцы слов, конструкции, речевые формулы
	Назвать ситуацию, в которой могут употребляться перечисленные в учебном задании речевые или этикетные формулы
Видоизменение фраз	Расширить или сократить предложенные иноязычные фразы
Синонимические и антонимические замены	Заменить в предложении выделенные слова синонимами или антонимами
Комбинирование и группировка слов, предложений, речевых формул	Подобрать предложения в хронологическом порядке на заданные темы
	Сгруппировать слова по семантическому полю или словообразованию
Вопросно-ответные упражнения	Преобразовать повествовательные предложения в вопросительные
	Преобразовать вопросительные предложения в повествовательные
Составление ассоциограмм	Составить ассоциограмму на указанную тему («Моя будущая профессия», «Экология», «Наш вуз и его традиции»)
Конструирование, образование предложений по аналогии	Восстановить в предложенном предложении или тексте пропущенные слова, опираясь на контекст [2, с. 45]

Таким образом, используемые в русле педагогического коучинга упражнения представляют собой учебные задания, ориентированные на формирование и развитие у студентов лексических, грамматических и фонетических навыков.

Применение в ходе занятий по иностранному языку смоделированных обстоятельств с высокой вероятностью сделает процесс его изучения более естественным, тем самым мотивируя обучаемых к более активному его постижению [14; 15]. Такого рода упражнения позволяют более полно реализовать коммуникативный подход к формированию языковых навыков.

Формированию устной речи учащихся будет способствовать ряд упражнений, также могущих быть использованными в ходе реализации методики педагогического коучинга (табл. 2.).

Таблица 2

Упражнения, способствующие развитию устной речи обучающихся

Типы устной речи	Задания на их развитие у студентов, изучающих иностранный язык
Подготовленная диалогическая речь	Ответы на краткие, полные и развёрнутые вопросы
	Драматизация монологического текста
	Объединение диалогических единств, данных в произвольной последовательности, в диалог
	Видоизменение или дополнение предложенного диалога [2, с. 75]
	Диалогизация прослушанного или прочитанного монологического текста
	Составление диалога на тему или заданную ситуацию
	Постановка узловых вопросов к прочитанному или прослушанному тексту
Подготовленная монологическая речь	Воспроизведение ситуаций, в которых использованы названные обороты и речевые формулы
	Описание картины или серии картин, связанных с изучаемой темой
	Определение темы прослушанного рассказа и краткое ее обоснование
	Пересказ прочитанного или прослушанного текста на изучаемом языке [15, с. 19]
	Воспроизведение связных высказываний с некоторой модификацией (изменением конца или начала, введением нового действующего лица и т.д.)
	Изложение прочитанного или прослушанного диалога в монологической форме
	Объяснение реалий с использованием средств изучаемого языка
	Составление плана прочитанного или прослушанного рассказа
	Сокращение прослушанного сообщения, передача информации несколькими фразами
	Составление описания какой-либо ситуации, рассказа
	Выделение в сообщении смысловых частей, их оглавление
Неподготовленная диалогическая речь	Проведение ролевых игр или викторин
	Проведение с учащимися конференций, «круглых столов»
	Составление аргументированных ответов на вопросы [14; 16]
	Проведение на изучаемом языке дискуссий или диспутов на заданные темы
Неподготовленная монологическая речь	Рассуждения на изучаемом языке о прослушанном или прочитанном тексте
	Обоснование собственного суждения
	Придумывание заголовка к какому-либо иноязычному тексту и последующее его обоснование [2, с. 87]
	Описание на изучаемом языке ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное
	Обоснование собственного отношения к суждениям или фактам
	Описание картины, не связанное с изученной темой
	Составление на изучаемом языке кратких объявлений, текстов открыток
	Характеристика какой-либо исторической эпохи, действующих лиц или места действия художественного произведения [17]

Вышеперечисленные упражнения должны отвечать следующим требованиям:

- быть мотивированными и целенаправленными;
- быть посильными по объему;
- активизировать умственную деятельность учащихся;
- содержать жизненные и типичные примеры и ситуации;
- быть личностно ориентированными.

Выполнение некоторых из этих упражнений будет связано с групповой активностью студентов. При работе в группах у каждого учащегося появляется возможность принимать участие в совместной работе, развивая при этом навыки общения на иностранном языке [18, с. 22]. Работа учащихся в малых группах может быть связана с организацией дискуссий на различные темы или с различными видами имитаций.

Организация групповой работы студентов в рамках учебных занятий по иностранному языку требует соблюдения ряда рекомендаций:

- учащиеся должны обладать всеми необходимыми для успешного выполнения задания знаниями, умениями и навыками;
- инструктировать обучающихся необходимо просто и четко;
- у студентов должно быть достаточно времени на выполнение задания в составе малых групп [3; 5; 18].

Таким образом, на основе вышеизложенного мы можем утверждать, что для развития современного общества на протяжении трёх последних десятилетий характерна существенная интенсификация международных контактов.

В подобных условиях не удивляет тенденция к возрастанию значения академической дисциплины «Иностранный язык» в образовательном пространстве современного отечественного вуза. С другой стороны, некоторые особенности развития современного российского социума, в частности ряд социально-психологических черт современного студенчества, оказывают негативное влияние на дальнейшее совершенствования процесса преподавания данной дисциплины. Следовательно, в настоящее время невозможно представить дальнейшее совершенствование учебного процесса по иностранному языку без широкого внедрения инновационных педагогических технологий.

В свою очередь, в их ряду не последнее место занимает реализация идей педагогического коучинга. Их внедрение с высокой вероятностью будет способствовать росту интереса и мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

В процессе проведения исследовательской работы по данной проблематике мы пришли к следующим выводам:

Упражнения, используемые в русле данной инновационной методики преподавания иностранных языков, представляют собой учебные задания, ориентированные на формирование и развитие у студентов лексических, грамматических и фонетических навыков.

Такого рода упражнения должны отвечать ряду требований. Необходимо, чтобы они были мотивированными и целенаправленными, посильными по объему, способствовали активизации умственной деятельности учащихся, содержали жизненные и типичные примеры и ситуации, а равно были личностно ориентированными.

Многие учебные задания, выполняемые в соответствии с методикой педагогического коучинга, предполагают работу учащихся в малых группах. При реализации в рамках учебных занятий таких форм познавательной активности у каждого учащегося появляется возможность принимать участие в совместной работе, развивая при этом навыки общения на изучаемом языке.

Тем самым научная новизна выполненного исследования носит прикладной характер.

Теоретическая значимость состоит в изучении возможностей педагогического коучинга в процессе обучения студентов иностранному языку.

Практическая значимость исследования связана с подбором методик обучения студентов иностранному языку, в наибольшей степени способствующих повышению эффективности данного процесса.

Библиографический список

1. Солонцова Л.П. *Методика обучения иностранным языкам*. Москва: ВЛАДОС, 2018.
2. Гальскова Н.Д., Гез Я.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2015.
3. Лаврененко М.М. *Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
4. Лагута Н.В. *Основы лингводидактического тестирования:* сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 45.04.01 Филология. Благовещенск: Амурский госуниверситет, 2017.
5. Гусева Н.В. Балльно-рейтинговая система как эффективное средство педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 151 – 153.
6. Гусева Н.В. *Практикум по английскому языку* (к учебнику «Introduction to International Legal English» авторов Эми Круа-Линдер, Мат Ферс) для студентов 2 курса, дисциплина «Иностранный язык», направление подготовки 40.03.01. «Юриспруденция». Москва: Финуниверситет, 2021; Ч. 2.
7. Владимирова Л.П. Проблемы обучения иностранным языкам в эпоху глобализации. *Вестник ПНИПУ*. 2016; № 3: 107 – 116.
8. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 3 (76): 224.
9. Патеева Н.Е. Инновационные приемы педагогической диагностики в процессе изучения иностранных языков. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2006; Т. 5, № 21: 160 – 164.
10. Загвязинский В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация*. Москва, 2001.
11. Чиханова О.В. Групповая форма организации урока введения нового знания. *Начальная школа плюс: До и после*. 2003; № 2: 36 – 37.
12. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск, 2010.
13. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий*. Москва, 2010.
14. Олейник Т.И. *Обучение устной речи и чтению на иностранных языках*. Москва: Просвещение, 2012.
15. Конышева А.В. *Современные методы обучения английскому языку*. Минск, 2005.
16. Лихачева О.Н., Богатырева Ж.В., Ивашкин И.И. Проектная методика как элемент оптимизационной составляющей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2017; № 131: 1627 – 1637.
17. 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.
18. 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.

References

1. Soloncova L.P. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: VLADOS, 2018.
2. Gal'skova N.D., Gez Ya.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2015.
3. Lavrenenko M.M. *Professional'no orientirovannoe obuchenie anglijskomu yazyku studentov mladshih kursov yuridicheskih fakul'tetov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
4. Laguta N.V. *Osnovy lingvodidakticheskogo testirovaniya:* sbornik uchebno-metodicheskih materialov dlya napravleniya podgotovki 45.04.01 Filologiya. Blagoveschensk: Amurskij gosuniversitet, 2017.
5. Guseva N.V. Ball'no-rejtingovaya sistema kak `effektivnoe sredstvo pedagogicheskoj diagnostiki pri obuchenii inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 151 – 153.
6. Guseva N.V. *Praktikum po anglijskomu yazyku* (k uchebniku «Introduction to International Legal English» avtorov `Emi Krua-Linder, Mat Fers) dlya studentov 2 kursa, disciplina «Inostrannyj yazyk», napravlenie podgotovki 40.03.01. «Yurisprudenciya». Moskva: Finuniversitet, 2021; Ch. 2.
7. Vladimirova L.P. Problemy obucheniya inostrannym yazykam v `epohu globalizacii. *Vestnik PNIPU*. 2016; № 3: 107 – 116.
8. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Ispol'zovanie professional'no adaptivnogo testirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 3 (76): 224.
9. Pateeva N.E. Innovacionnye priemy pedagogicheskoj diagnostiki v processe izucheniya inostrannyh yazykov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2006; T. 5, № 21: 160 – 164.
10. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya*. Moskva, 2001.
11. Chihanova O.V. Gruppovaya forma organizacii uroka vvedeniya novogo znaniya. *Nachal'naya shkola plyus: Do i posle*. 2003; № 2: 36 – 37.
12. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'*. Obninsk, 2010.
13. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikacionnyh internet-tehnologij*. Moskva, 2010.
14. Olejnik T.I. *Obuchenie ustnoj rechi i chteniyu na inostrannyh yazykah*. Moskva: Prosveschenie, 2012.
15. Konysheva A.V. *Sovremennye metody obucheniya anglijskomu yazyku*. Minsk, 2005.
16. Lihacheva O.N., Bogatyreva Zh.V., Ivashkin I.I. Proektnaya metodika kak `element optimizacionnoj sostavlyayuschej na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2017; № 131: 1627 – 1637.
17. 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.
18. 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.

Статья поступила в редакцию 10.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-97-99

Petrova N.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-don, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*

DIDACTICAL CONDITIONS FOR DESIGNING ELECTRONIC EDUCATIONAL PUBLICATIONS IN TRAINING OF MASTERS OF PEDAGOGICAL DIRECTION. The article actualizes and analyzes the didactic conditions for the design of electronic publications for educational purposes for undergraduates of the pedagogical direction. The solution to the stated research problem is carried out within the framework of the semantic meaning of such concepts as "pedagogical design", "research activity" and "didactic conditions". The author examines and substantiates the main essential characteristics of such a source of educational information as an electronic educational publication, and also systematizes the basic didactic conditions for the development of such publications within the framework of pedagogical project activities. The author concludes that the implementation of conditions of the specifics of the source of educational information, as well as targeted, methodological, substantive and technological didactic conditions allows to achieve efficiency in the design of educational electronic publications for undergraduates of the pedagogical direction.

Key words: **pedagogical design, research activity, didactic conditions, electronic educational publication, pedagogical goal, methodological approach.**

Н.П. Петрова, *д-р пед. наук, проф., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: klnp13@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

В статье актуализируются и анализируются дидактические условия проектирования электронных изданий учебного назначения для магистрантов педагогического направления. Решение поставленной исследовательской проблемы осуществляется в рамках смыслового значения таких понятий, как «педагогическое проектирование», «исследовательская деятельность» и «дидактические условия». Автор рассматривает и обосновывает основные сущностные характеристики такого источника учебной информации, как электронное учебное издание, а также систематизирует базовые дидактические условия разработки подобных изданий в рамках педагогической проектной деятельности.

Ключевые слова: **педагогическое проектирование, исследовательская деятельность, дидактические условия, электронное учебное издание, педагогическая цель, методологический подход.**

Анализ обозначенной в названии статьи проблемы исследования требует рассмотрения базовых научных понятий. Её решение является крайне актуальным для образовательной практики. Обратимся к проблеме педагогического проектирования, так как разработка новых дидактических электронных изданий осуществляется в рамках именно этой деятельности. Проектирование в наиболее общем понимании трактуется в качестве процесса разработки проекта (замысла, плана), а точнее – в виде идеального образа перспективного и желаемого объекта, состояния объекта, определенного процесса и т.д. [1 – 12] Проектирование всегда объектно направлено, а также связано с исследовательской деятельностью и деятельностью познавательного характера [11, с. 13].

Цель данного исследования заключается в определении дидактических условий проектирования электронных учебных изданий в подготовке магистрантов педагогического направления.

Научная новизна заключается в систематизации автором существующих воззрений учёных к определению и описанию дидактических условий проектирования электронных учебных изданий в подготовке магистрантов педагогического направления, а также принципов организации данной работы, её основных этапов.

Специфику педагогического проектирования в контексте личностно ориентированного образования рассматривает Н.А. Алексеев [1]. Исследователь анализирует такой вид деятельности в виде дидактической категории, актуализируя следующие ее сущностные черты:

– педагогическое проектирование является специфическим видом социального проектирования;

– предметной сферой педагогического проектирования является реальность педагогической науки и событийность образовательной практики, разноплановые особенности которых обусловливают всю специфику проектной деятельности на разных педагогических, образовательных уровнях;

– педагогическое проектирование представляет собой системно-целостную, целенаправленно организованную межнаучную деятельность по разработке проектного замысла, в котором отражены перспективные запланированные трансформации объекта и соответствующие условия реализации проектного продукта и др.

Г.П. Щедровицкий, обращаясь к вопросу отличия научного знания от проектного, отмечает, что научные знания, как уже известные, традиционные, представляют собой необходимую основу проектной деятельности, результатом которой выступают разноплановые проекты, являющиеся специфическим дополнением, трансформами по отношению к научным, ранее существующим знаниям. Таким образом, по мнению исследователя, научное знание отражает в себе уже существующие реалии, проекты же показывают воображаемую перспективную реальность, которая на данный момент еще не существует [13].

Педагогическое проектирование электронных учебных изданий осуществляется при создании определенных дидактических условий, которые составляют объективную основу соответствующей идеальной модели создания обозначенных изданий для магистрантов педагогического направления.

В условиях информатизации образования и общества, обозначенные компоненты, получают следующее качественное наполнение:

1. Условия специфики источника учебной информации. Данные дидактические условия связаны с особенностями электронного издания как источника учебной информации. Электронное учебное издание (ЭУИ) представляет собой системную целостность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, которая содержится на определенном электронном носителе. Электронное учебное издание предназначено для содержания конкретного систематизированного учебно-воспитательного материала из определенной области научного и социального знания. Такое издание ориентировано на создание необходимых информационных условий, способствующих активно-творческому овладению студентами знаниями, умениями, навыками, опытом творческой деятельности в конкретной области социальной практики. Существует несколько видов электронных учебных изданий различного функционального назначения:

– электронный учебник. Такое электронное учебное издание является базовым. К электронному учебнику предъявляются особые, наиболее серьезные учебно-методические требования. Электронные учебники должны разрабатываться в строгом соответствии с нормативными требованиями, в том числе с требованиями федеральной составляющей дисциплины государственного образовательного стандарта, специальности или направления;

– электронное учебное пособие. Является учебно-методическим изданием, предназначенным для существенного дополнения или даже замены электронного учебника. С функциональной точки зрения это вполне возможно и в определенных образовательных ситуациях даже оправданно;

– гипертекст. Представляет собой особый электронный текст, подкрепленный целостной цепочкой логических связей, с помощью которой (или которых) обучающийся имеет возможность оперативно и последовательно переходить от одного текстового фрагмента к другому, не нарушая при этом заложенную в программу определенную иерархичность учебной информации;

– визуализация. Учебная информация, наглядно представленная в виде рисунков, графиков и анимацией [4].

2. Целевые условия. Под педагогической целью исследователи понимают конкретное мысленное предвосхищение педагогом желаемых результатов собственной профессиональной деятельности, в соответствии с которым специалист отбирает, систематизирует и реализует в образовательной практике основные компоненты целостного педагогического процесса. Цель разработки электронных учебных изданий для магистрантов педагогического направления может быть сформулирована следующим образом: разработка качественных, с дидактической точки зрения, источников учебной информации с целью обеспечении эффективной самостоятельной работы магистрантов при очном и особенно дистанционном обучении.

3. Методологические условия – определение системы методологических подходов и принципов, соответствующих современной образовательной парадигме и определяющих общую направленность процесса проектирования электронных учебных изданий для магистрантов педагогического направления. Анализ работ отечественных авторов позволяет в качестве основных методологических подходов проектирования электронных учебных изданий для магистрантов педагогического направления выделить следующие подходы:

– системно-функциональный подход. Нормативные требования данного подхода диктуют необходимость вычленения, актуализации и систематизации структуры и содержания предметной и межпредметной учебной информации в полной мере соответствующей базовым функциям, свойственным профессиональной деятельности магистра педагогического направления;

– личностно-деятельностный подход. Он ориентирует образовательный процесс вуза на развитие творческого потенциала личности будущего магистра;

– интегративный подход определяет методологические ориентиры на выявление и интеграцию междисциплинарной учебной теоретической и практической информации, значимой для будущего магистра в аспекте его профессиональной деятельности [1].

4. Содержательные условия. Реализация обозначенных условий предполагает построение содержания учебных электронных изданий в рамках дидактических практико-ориентированных требований к профессиональной подготовке магистрантов педагогического направления, предполагающих осуществление должной интеграции теоретических знаний и практического опыта в сфере будущей профессиональной деятельности соответствующих специалистов. При этом процесс проектирования содержания электронного учебного издания должен состоять из трех этапов: 1) замысел – разработка моделей содержания электронного учебного издания; 2) реализация – внедрение моделей содержания электронного учебного издания в практическую образовательную деятельность магистрантов; 3) рефлексия – анализ результатов освоения учебной информации, содержащейся в электронном издании [2].

5. Технологические условия. Проектирование электронных учебных изданий предполагает учет возможностей, которые предоставляются подобным способом передачи учебной информации. Разработка таких учебно-методических материалов требует четкого продумывания и планирования соответствующей структуры, системы навигации, дизайна, размещения информации и т.д.

Выделение дидактических условий и их качественное наполнение, в которых осуществляется разработка электронных изданий для магистрантов педагогического направления, составляет теоретическую значимость наших исследований.

При проектировании учебного электронного издания для магистрантов педагогического направления необходимо ориентироваться на нижеследующие принципы.

Таблица 1

Принципы проектирования учебного электронного издания для магистрантов педагогического направления

Принцип	Содержание принципа
Принцип модульности	Предполагает дифференциацию учебного содержания электронного издания на разделы, которые, в свою очередь, должны быть структурированы модулями, минимальными по объему, но замкнутыми по содержанию
Принцип полноты	Исходя из дидактических требований этого принципа, каждый модуль должен быть структурирован определенными элементами. Как то: теоретическим стержнем; примерами; контрольными оценивающими материалами; разноплановыми, многофункциональными задачами и упражнениями, предназначенными для формирования умений и навыков у магистрантов; контрольными практико-ориентированными заданиями для оценивания практической подготовленности будущих магистров к профессиональной деятельности; итоговыми контрольно-оценивающими материалами по всему учебному модулю; комментариями, помогающими магистрантам успешно осваивать учебный материал
Принцип наглядности	В рамках требований данного принципа каждый учебный модуль должен быть представлен одним или определенной множественностью экранных кадров с минимальным количеством текстовой и максимальным количеством визуальной информации, обеспечивающей общую эффективность запоминания учебного материала магистрантами.
Принцип ветвления	По требованию этого принципа каждому учебному модулю необходима связь с другими модулями. Средствами такой связи являются гипертекстовые ссылки. Принцип ветвления во многом определяет возможность необходимой последовательности изучения учебной проблемы
Принцип регулирования	В рамках возможностей, предоставляемых реализацией этого принципа, магистрант самостоятельно управляет трансформацией (сменой) учебных кадров, актуализируя возникновение на экране любой учебной информации
Принцип компьютерной поддержки	В рамках требований данного принципа магистрант при необходимости должен иметь доступ к различным справочным материалам, расчетам и т.д., позволяющим освободить его от рутинной деятельности, предоставляющим дополнительное учебное время для выполнения полезных, функциональных учебных действий
Принцип собираемости	С учетом требований данного принципа электронные учебные издания должны выполняться в таких форматах, которые создают максимальные технические возможности для комплектования их (учебные издания) в единые электронные комплексы, а также для модификации структуры, содержания, технологической наполненности как самих изданий, так и обозначенных электронных комплексов [2; 3]

Проектирование электронных учебных изданий для магистрантов педагогического направления осуществляется в ряд этапов.

Первый этап. Этот этап предполагает поиск и систематизацию источников. Для разработки электронных учебных изданий необходимо подбирать издания печатного или электронного форматов, в полной мере соответствующих проблематике учебной дисциплины, современных и качественных с научной точки зрения.

Второй этап. На этом этапе осуществляется составление оглавления и понятийного перечня. Оглавление разрабатывается в логической связи с учебной программой по учебной дисциплине.

Третий этап. Этот этап предполагает разработку учебных модулей. Учебная информация из актуализированных источников перерабатывается в текстовый материал учебных модулей. Каждый модуль в дидактическом плане подкрепляется иллюстрациями, назначение которых состоит в визуализации трудно воспринимаемого учебного материала. Базовая учебная информация модуля должна быть интегрирована в единую целостность средствами гиперссылок.

Четвертый этап предполагает осуществление презентации гипертекста в электронном формате. На этом этапе процесс проектирования электронного учебного издания уже достигает качественного результата – появляется начальный, теоретически ориентированный вариант издания, который в принципе уже может быть использован в образовательном процессе.

Пятый этап. На этом этапе проектируется и по факту реализуется в электронном виде пакет контрольных материалов для проверки результативности обучения магистрантов. Пакет контрольных материалов разрабатывается для каждого учебного модуля.

Шестой этап. Данный этап предполагает ревизию учебной информации для ее последующего мультимедийного воплощения. На этом этапе проектируются и воплощаются в электронном виде действенные механизмы объяснения обучающимся магистрантам наиболее сложного для понимания и восприятия учебного материала.

Седьмой этап. На данном этапе происходит конструирование звукового фона, который должен сопровождать презентацию учебного материала. Звуковое сопровождение проектируется и практически воплощается в строгой логической связи с функциональным назначением каждого конкретного учебного модуля. Такое сопровождение учебной информации является обязательным, так как воздействует на слуховую память обучающихся, способствуя лучшему усвоению ими учебного материала.

Восьмой этап. Этот этап проектирования электронного учебного издания предполагает осуществление необходимых мер по подготовке учебного материала к качественной визуализации. В этом плане осуществляются технические процедуры, позволяющие в максимально возможной степени обеспечить должную наглядность учебной информации.

Девятый этап. На этом этапе по факту заканчивается проектирование системы визуализации учебных модулей. Электронное учебное издание и его ранее разработанные сценарии получают законченное компьютерное воплощение [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация целевых, методологических, содержательных и технологических дидактических условий в процессе проектирования учебного электронного издания для магистрантов педагогического направления позволяет достичь эффективности в проектировании учебных электронных изданий для магистрантов педагогического направления.

Работа имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Ее результаты могут быто использованы при проектировании электронных учебных изданий в подготовке магистрантов педагогического направления.

Библиографический список

1. Алексеев Н.А. *Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики*: монография. Тюмень, 1996.
2. Андреев А.А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах. *Инновации в образовании*. 2004; № 6: 98 – 113.
3. Артюхина А.И. *Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен*: монография. Волгоград, 2006.
4. Башмаков А.И., Башмаков И.А. *Разработка компьютерных учебников и обучающих систем*. Москва, 2003.
5. Бирюкова Т.И. *Формирование личностных компетентностей студентов медицинского вуза в процессе изучения иностранного языка*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2008.
6. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся. *Школьные технологии*. 2001; № 5: 147 – 148.
7. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития.* Москва, 2000.
8. *Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения*: пособие для руководителей и практических работников ДОУ. Составители Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. Москва, 2004.
9. *Словарь-справочник по педагогике*. Автор-составитель В.А. Мижериков. Москва: ТЦ Сфера, 2004.
10. Толстова Н.А. *Формирование организационно-педагогической компетентности будущего учителя информатики в образовательном процессе вуза.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Белгород, 2013.
11. Топилина Н.В. *Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Таганрог, 2006.
12. 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. Alekseev N.A. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki*: monografiya. Tyumen', 1996.
2. Andreev A.A. Nekotorye problemy pedagogiki v sovremennyh informacionno-obrazovatel'nyh sredah. *Innovacii v obrazovanii*. 2004; № 6: 98 – 113.
3. Artyuhina A.I. *Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskij fenomen*: monografiya. Volgograd, 2006.
4. Bashmakov A.I., Bashmakov I.A. *Razrabotka komp'yuternyh uchebnikov i obuchayuschih sistem*. Moskva, 2003.
5. Biryukova T.I. *Formirovanie lichnostnyh kompetentnostej studentov medicinskogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2008.
6. Leontovich A.V. Model' nauchnoj shkoly i praktika organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya. *Shkol'nye tehnologii*. 2001; № 5: 147 – 148.
7. Novikov A.M. *Rossijskoe obrazovanie v novoj `epohe. Paradoksy naslediya, vektory razvitiya.* Moskva, 2000.
8. *Proektnyj metod v deyatel'nosti doshkol'nogo uchrezhdeniya*: posobie dlya rukovoditelej i prakticheskih rabotnikov DOU. Sostaviteli L.S. Kiseleva, T.A. Danilina, T.S. Lagoda, M.B. Zujkova. Moskva, 2004.
9. *Slovar'-spravochnik po pedagogike*. Avtor-sostavitel' V.A. Mizherikov. Moskva: TC Sfera, 2004.
10. Tolstova N.A. *Formirovanie organizacionno-pedagogicheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya informatiki v obrazovatel'nom processe vuza.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2013.
11. Topilina N.V. *Proektnaya kul'tura kak osnova gotovnosti pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Taganrog, 2006.
12. 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 10.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-99-101

***Pogorelova N.V.**, teacher, Department of Special Disciplines, Volgodonsk branch of Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Volgodonsk, Russia), E-mail: pogorelovanatali@mail.ru Galina*

***Zelenova G.V.,** Cand.of Sciences (Pedagogy), VITI NRNU MEPhI, Associate Professor of the Department «Economics and Socio-Humanitarian Disciplines», E-mail: zelenova.60@mail.ru*

***Evetskaya S.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), Institute of Technologies (branch) of DSTU in Volgodonsk, Associate Professor of the Department «Socio-Cultural Service and Humanities», E-mail: evetskaja.svetl@yandex.ru*

DESIGNING ELECTRONIC EDUCATIONAL PRODUCTS AS A MEANS OF DEVELOPING THE PROFESSIONAL META-COMPETENCE OF TEACHERS. The article examines features of the development of professional metacompetencies of teachers through the design of electronic educational resources; analyzes theoretical concepts of the essence and content of the concept of "development of teacher professionalism", "professional development of a teacher" as the basis for the development of competence of specialists in the field of education; defines the main bases of the design of electronic educational resources and practical problems of their application. The purpose of the study is to determine features of designing electronic educational products as a means of developing the professional meta-competence of teachers. To achieve it, a theoretical method of analysis and synthesis of available scientific information is used. As a result of the conducted research, practical problems of designing electronic educational products by teachers are identified and directions for their elimination are proposed.

Key words: **electronic educational product, professionalism, teacher, digital technologies, meta-competence, modular architecture.**

***Н.В. Погорелова**, преп., Волгодонский филиал Ростовского юридического института МВД России, г. Волгодонск, E-mail: pogorelovanatali@mail.ru*

***Г.В. Зеленова**, канд. пед. наук, доц., Волгодонский инженерно-технический институт – филиал национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», г. Волгодонск, E-mail: zelenova.60@mail.ru*

***С.В. Евецкая**, канд. психол. наук, доц., Институт технологий (филиал) ДГТУ, г. Волгодонск, E-mail: evetskaja.svetl@yandex.ru*

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

В данной статье рассматриваются особенности развития профессиональных метакомпетенций педагогов посредством конструирования электронных образовательных ресурсов; анализируются теоретические представления о сущности и содержании понятия «развитие профессионализма педагога», «профессиональное развитие педагога» как основы развития компетентности специалистов отрасли образования; определяются основные базисы конструирования электронных образовательных ресурсов и практические проблемы их применения. Цель исследования – определение особенностей конструирования электронных образовательных продуктов как средства развития профессиональной метакомпетентности педагогов. Для ее достижения применялся теоретический метод анализа и синтеза имеющейся научной информации. В результате проведенного исследования были выявлены практические проблемы конструирования педагогами электронных образовательных продуктов и предложены направления их устранения.

Ключевые слова: **электронный образовательный продукт, профессионализм, педагог, цифровые технологии, метакомпетентность, модульная архитектура.**

Развитие профессионализма педагогов как направление совершенствования образовательного процесса сформировалось в качестве самостоятельной области изучения только в последние два десятилетия. Это затрудняет не только теоретическое осмысление и определение единой концепции в терминологии, но и определение перспективных практических рекомендаций для реализации идеи развития педагогов непосредственно в ходе осуществления ими своей профессиональной деятельности [1 – 5].

Актуальность данной статьи заключается в том, что благодаря формированию единого представления о сущности профессионального развития педагога можно определить средства его повышения.

Цель статьи – определить возможности процесса конструирования электронных образовательных продуктов в качестве средства развития профессиональной метакомпетентности педагогов.

Научная новизна исследования заключается в том, что развитие профессиональной метакомпетентности педагогов рассмотрено через призму конструирования электронных образовательных продуктов. В статье показаны возможности реализации этого процесса в образовательной практике высшей школы, представлено авторское мнение о содержании этапов конструирования педагогом электронного образовательного ресурса.

Ввиду того, что данная область изучения только начинает свои первые шаги, ее терминология еще не имеет четких границ. Так, сущность понятий «развитие педагога» и «развитие профессионализма педагогов» имеет различное содержание в научных публикациях.

Г.В. Сорокоумова при анализе научных исследований выделяет следующие характеристики профессионального развития педагога: стремление к росту, становлению, интеграции и реализации педагогом своих личностных и профессиональных качеств в процессе осуществления педагогического труда [4, с. 175].

По мнению О.Г. Красношлыковой, показателями профессионализма педагога являются умение проявлять инициативу, вносить коррективы в образовательный процесс, стремление к повышению квалификации и творческая организация деятельности [2, с. 16].

Анализ зарубежных публикаций показал, что содержание термина «профессиональное развитие педагога» ограничивается следующими характеристиками: конкретные достижения в области повышения квалификации и совершенствование целеустремленности педагогов, учебных навыков и умения работать с детьми, расширение базы знаний, реструктуризация знаний в области преподавания, объединение практических и теоретических знаний, необходимость поддержания профессионального роста [5, с. 124].

То есть отечественные и зарубежные исследователи, характеризуя исследуемые термины, пишут о приобретении педагогами новых знаний и компетентностей в результате расширенного видения педагогами своих профессиональных ролей в целях решения проблем и целей образования. Развитие педагога – это сравнительно длительный процесс изменения его поведения, который определяется практическим применением инноваций и фокусируется на них. Одной из таких инноваций в век цифровых технологий можно назвать электронные образовательные продукты. Использование электронных образовательных ресурсов обусловлено потребностями современного мира, интенсивным развитием информационных технологий. Многие рабочие программы сегодня реализуются с использованием персональных компьютеров. Их актуальность особенно выросла в результате негативного воздействия всемирной пандемии коронавируса на организацию образовательного процесса, в результате чего сфера образования на некоторое время практически полностью перешла в интернет-пространство. При этом требования повышения квалификации, стандарты организации педагогической деятельности и личное стремление педагогов к профессиональному развитию оставались такими же актуальными.

Именно тенденции современного образования, а также объективные внешние обстоятельства, затрудняющие личные контакты, стали факторами, способствующими интеграции в отрасль образования электронных продуктов. В такой ситуации возникает потребность в качественных образовательных ресурсах, содержащих необходимый в соответствии с требованиями федеральных стандартов набор информации по дисциплинам образовательной программы. Реализацию такой потребности в полной мере может обеспечить только педагог, который обладает необходимым уровнем знаний по дисциплине. Использование возможностей профессиональных ИТ-специалистов ограничивается финансированием, а также сложностями и проблемами передачи большого объема педагогической информации. Кроме того, профессионалы в сфере цифровых технологий не обладают знаниями о методологии преподавания предмета, что также затрудняет интеграцию знаний по дисциплине и их представление в цифровой среде. То есть современный педагог в целях организации качественного образовательного процесса должен научиться самостоятельно интегрировать знания в рамках возможностей электронных образовательных продуктов. Это обеспечит не только реализацию потребности обучающихся в получении образования, но и гарантирует развитие профессиональной метакомпетентности педагогов. Тем самым одним из способов интеграции знаний, которая обеспечивает развитие профессиональной метакомпетентности педагогов, является конструирование электронных образовательных продуктов.

Как верно указывает О.Ю. Заславская, в настоящее время в основе электронного образовательного ресурса лежит модульная архитектура [1, с. 310]. В образовании термин «модуль» относится к учебной единице, которая фокусируется на определенной теме. Хотя детали и мероприятия варьируются в зависимости от конкретного контекста, такого как курс и уровень обучающихся, большинство образовательных модулей включают информацию по теме, фокусируются на учебной деятельности, ориентированной на студентов, и завершаются проектом, в котором обучающиеся демонстрируют понимание. Совокупное содержание предметной области разбивается на модули, соответствующие тематическим элементам и компонентам образовательного процесса. Кроме того, каждый модуль может иметь вариативный аналог, который содержит различные элементы контента и основан на использовании различных методов и технологий. Такой электронный учебный модуль является автономным образовательным ресурсом, полным по своему содержанию и функциям, предназначенным для решения определенной педагогической задачи. При создании электронного учебного модуля можно использовать любой из доступных инструментов для проектирования мультимедийных компонентов в любых форматах; организовать взаимодействие пользователя с элементами контента, в том числе с использованием сложных имитационных модулей. Действительно, электронные модули позволяют получать рабочую программу и теоретические данные, проводить практические занятия и оценивать учебные достижения. Это способствует реализации индивидуально-ориентированной модели образования: преподаватели могут разрабатывать свои индивидуальные курсы, в то время как студенты могут следовать индивидуальным образовательным траекториям. Для сравнения: учебники имеют унифицированное содержание и поддерживают только деятельность по сбору информации. Модульная структура обеспечивает эффективное управление учебным процессом. То есть педагог при конструировании образовательного ресурса должен учитывать требования модульности будущего интерактивного курса. Эта часть конструирования схожа с формированием образовательного курса в традиционном формате. Наполнение ресурса (модулей) информацией по дисциплине ввиду высокой компетентности педагога не несет проблем.

Однако создание самого ресурса и представление в нем педагогической информации – это, до недавнего времени, компетенция специалистов в сфере цифровых технологий. Знаний и практических умений у специалистов с педагогическим образованием, безусловно, в некоторых ситуациях недостаточно для формирования контента. У педагога появляется потребность в получении новых знаний в сфере цифровых технологий и формировании электронных образовательных ресурсов, которую он в дальнейшем и реализует. То есть педагог при личном обучении созданию электронных образовательных ресурсов приобретает дополнительные профессиональные метакомпетентности.

Он получает знания об особенностях создания таких продуктов, средствах их защиты и изменений. Приобретает умения в части визуализации предметной информации, ее представлений. Так, например, в настоящее время существует три основных типа педагогических ресурсов: текстово-графические, базовые аудиовизуальные и мультимедийные ресурсы.

Текстово-графические ресурсы – самый простой тип. Они имеют форму цифрового текста с иллюстрациями. Их существенное сходство с книгой привело к появлению термина «цифровое руководство». Текстово-графические ресурсы подходят, когда данные накапливаются из нескольких источников, и содержание ресурса систематически обновляется. Первый случай – это цифровая библиотека, не тратится время на то, чтобы физически находиться там и обрабатывать библиографические карточки. Это решение основано на Интернете, преимуществах телекоммуникационного доступа и поисковых системах.

Второй пример типичен для быстро развивающихся областей знаний: последние результаты исследований и технические достижения размещаются в Интернете и доступны практически для любой целевой аудитории. Такой уровень операционной эффективности и целеустремленности при чрезвычайно низких затратах недостижим для печатных материалов. Преимущества цифровых текстов становятся очевидными на самых высоких уровнях профессионального образования и в профессиональной деятельности, которая требует обработки информации из различных источников и ознакомления с последними достижениями науки, техники и производства.

Основные аудиовизуальные ресурсы – это простые компьютерные файлы, содержащие фотографии, видео, музыку и т.д. Поскольку в данном случае нет дидактической основы, такие ресурсы можно рассматривать как условно образовательные. Обычно они играют роль наглядных пособий, формируемых преподавателем для проведения занятия в целях повышения знаний в соответствии с требованиями стандартов.

Этот тип ресурсов используется в качестве дополнения к учебникам – компакт-диск, содержащий иллюстративные материалы. Хитрость в том, что любой студент с трудом может читать книгу и смотреть на экран одновременно. Безусловно, базовые аудиовизуальные ресурсы не привнесли большого вклада в повышение доступности, эффективности или качества образования. В рамках традиционных образовательных технологий они могут внести небольшое разнообразие в образовательную деятельность.

Мультимедийные ресурсы воплощают в себе самые высокие возможности и потенциал для образования. Под мультимедийными ресурсами подразумевают ресурсы, обеспечивающие одновременное воспроизведение скоординированной совокупности текстовых и аудиовизуальных элементов, которые представляют объекты и процессы различными средствами, на экране и в звуке. Особенностью мультимедийного контента является его интерактивность, а типы взаимодействия могут быть различными по сложности. Следует подчеркнуть, что такая интерактивность в текстовых и графических ресурсах возможна только в виде ссылок, а в базовых аудиовизуальных ресурсах отсутствует. Без сомнения, интерактивные мультимедийные ресурсы являются для педагогов самыми сложными в изготовлении; они включают в себя множество элементов контента и сценарий их интерактивной презентации.

По мнению О.П. Осиповой, проектирование электронного образовательного ресурса должно быть осуществлено поэтапно [3, с. 128]:

1-й этап: педагогическое моделирование;
2-й этап: проектирование;
3-й этап: конструирование;
4-й этап: апробация;
5-й этап: создание конечного проекта;
6-й этап: экспертиза проекта;
7-й этап: подтверждение авторских прав.

Однако с учетом вышеуказанного в части необходимости получения педагогом личных компетенций для конструирования электронных образовательных ресурсов предложенная О.П. Осиповой расстановка этапов является неполной.

Предлагается включить дополнительный этап, на котором педагог будет расширять собственные представления, знания и умения в части конструирования электронных ресурсов.

Целью современного педагога, желающего профессионально развиваться, должна стать работа в самостоятельно сконструированном электронном образовательном ресурсе, сочетающем преимущества интерактивного аудиовизуального контента с возможностями онлайн-распространения и всестороннего использования в учебном процессе. Однако на законодательном уровне следует заранее проработать вопрос наполнения таких ресурсов, пределов и допустимости использования материалов как при его формировании с учетом авторских прав, так и при распространении иными участникам образовательного процесса. Отдельной проблемой соблюдения авторских прав и требований законодательства об образовании является формирование образовательного контента при помощи различных онлайн-платформ.

В настоящее время вариантов онлайн-образовательных платформ, доступных для создания и внедрения курсов, довольно много. Существует 3 типа платформ в зависимости от стоимости их использования:

Во-первых, коммерческие – это платформы, за пользование которыми необходимо вносить плату. Абонент платит в зависимости от потребностей и бюджета проекта, оплата производится в соответствии со временем использования инструмента.

Во-вторых, свободное программное обеспечение – платформы с открытым исходным кодом, разработанные для свободного распространения и использования бесплатно.

В-третьих, коммерческие за использование виртуальных хранилищ данных («облако»). Это тип платформы, которая в настоящее время используется наиболее активно.

Решение проблемы соблюдения авторских прав и требований законодательства об образовании видится в установлении законодательных норм, регулирующих порядок и особенности создания электронных образовательных ресурсов. Указанная сфера в данный момент не имеет нормативного регулирования, что может привести к нарушению авторских и иных смежных прав, а также к несоблюдению требований законодательства об образовании и защите информации. То есть этапы, предложенные О.П. Осиповой, необходимо расширить в части соблюдения требований законодательства об образовании и защите информации, а также защиты иных смежных прав.

С учетом проведенного анализа нами разработано авторское содержание этапов конструирования педагогом электронного образовательного ресурса, что составляет теоретическую значимость наших исследований:

1-й этап: расширение педагогом собственных представлений, знаний и умений в части конструирования электронных ресурсов;
2-й этап: педагогическое моделирование;
3-й этап: проектирование;
4-й этап: конструирование;
5-й этап: апробация;
6-й этап: создание конечного проекта;
7-й этап: экспертиза проекта;
8-й этап: подтверждение авторских прав, анализ ресурса на предмет соблюдения требований законодательства об образовании и защите информации, а также защиты иных смежных прав.

Практическая значимость работы заключается в том, что мы предлагаем конкретную структуру профессиональной компетентности педагога в области конструирования электронных образовательных ресурсов, в которую должны входить:

- ключевые компетентности: информационная компетентность; аналитическая компетентность; проектировочная компетентность; компетентность в области психолого-педагогических технологий;
- базовые компетентности: компетентность в области конструирования электронных образовательных ресурсов с использованием различного программного обеспечения; компетентность в области педагогического проектирования; компетентность в области педагогического дизайна;
- специальные компетентности: компетентность в области апробации сконструированного электронного образовательного ресурса и оценки его учебной эффективности; компетентность в области методики использования сконструированного электронного образовательного ресурса в учебном процессе.

В дополнение к вышеуказанным аспектам применения электронных образовательных ресурсов необходимо отметить следующее: одной из предпосылок развития образовательных технологий является сохранение или расширение потенциала образовательного учреждения. Правильное сочетание новых и традиционных методов может значительно улучшить показатели качества и практические аспекты образования, а разумное использование компьютеров и телекоммуникаций позволяет выйти на новый уровень сотрудничества педагогов и обучающихся.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что современные условия организации образования требуют развития новых форм взаимодействия педагогов и обучающихся. Возможности интернет-пространства позволяют преподавателям формировать новые варианты представления информации по дисциплине в целях повышения уровня знаний студентов. Однако работа по формированию образовательного контента требует развития знаний и умений и со стороны педагога.

Обладание указанными знаниями и умениями позволит качественно конструировать электронные образовательные продукты. При этом результат профессиональной метакомпетентности педагогов должен быть в пределах четких правовых рамок. Это важно для соблюдения прав и законных интересов как участников образовательного процесса, так и третьих лиц.

Библиографический список

1. Заславская О.Ю. Принципы формирования содержания образовательного электронного ресурса. *Вестник РУДН*. Серия: Дидактические аспекты информатизации образования. 2017; Т. 14, № 3: 309 – 316.
2. Красношлыкова О.Г. Развитие профессионализма педагогических работников в условиях реализации мероприятий ФЦПРО 2016 – 2020 гг. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017; № 3: 15 – 19.
3. Осипова О.П. Процесс создания и внедрения электронных образовательных ресурсов. *Народное образование*. 2015; № 4 (1447): 127 – 133.
4. Сорокоумова Г.В. Теоретические подходы к развитию профессионализма педагога**.** *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2010; № 3: 175 – 187.
5. What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*. 2002; Vol. 28, № 1: 123 – 137.

References

1. Zaslavskaya O.Yu. Principy formirovaniya soderzhaniya obrazovatel'nogo `elektronnogo resursa. *Vestnik RUDN*. Seriya: Didakticheskie aspekty informatizacii obrazovaniya. 2017; T. 14, № 3: 309 – 316.
2. Krasnoshlykova O.G. Razvitie professionalizma pedagogicheskih rabotnikov v usloviyah realizacii meropriyatij FCPRO 2016 – 2020 gg. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 3: 15 – 19.
3. Osipova O.P. Process sozdaniya i vnedreniya `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Narodnoe obrazovanie*. 2015; № 4 (1447): 127 – 133.
4. Sorokoumova G.V. Teoreticheskie podhody k razvitiyu professionalizma pedagoga**.** *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 3: 175 – 187.
5. What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*. 2002; Vol. 28, № 1: 123 – 137.

Статья поступила в редакцию 10.09.21

УДК 378.016:811.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-102-103

Shangaeva N.K., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Dorzhi Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: chnadejda@mail.ru*

REALIZATION OF THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF AUTHENTIC PODCASTS IN THE PRACTICE OF TEACHING FRENCH LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES. The article deals with the methodological aspects of the use of French podcasts in French linguistic and cultural studies classes. To date, the content of the course on linguistic and cultural studies is not just information about the main characteristics of the country. The emphasis is on studying the historical and cultural traditions of the country at the same time as learning the language, which contributes to the formation of a secondary linguistic personality. Turning to authentic podcasts helps to understand rules of speech behavior, additional semantic loads, and is also invaluable in the absence of authentic intercultural communication of students. The author draws attention to the selection criteria for podcasts, reveals advantages of Radio France Internationale and TV5 Monde podcasts, and gives practical recommendations on their use in French linguistic and cultural studies classes.

Key words: **French language, linguodidactics, linguistic and cultural studies, authentic materials, podcasts.**

Н.К. Шангаева, *канд. социол. наук, доц., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: chnadejda@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ ФРАНЦИИ

В статье рассматриваются методические аспекты использования французских подкастов на занятиях по лингвострановедению Франции. На сегодняшний день содержание курса лингвострановедения не сводится лишь к информированию об основных характеристиках страны. Акцент делается на изучении исторических и культурных традиций страны одновременно с изучением языка, что способствует формированию вторичной языковой личности. Обращение к аутентичным подкастам помогает пониманию правил речевого поведения, дополнительных смысловых нагрузок, а также неоценимо при отсутствии подлинной межкультурной коммуникации обучающихся. Автор обращает внимание на критерии отбора подкастов, раскрывает преимущества подкастов Radio France Internationale и TV5 Monde, дает практические рекомендации по их применению на занятиях по лингвострановедению Франции.

Ключевые слова: **французский язык, лингводидактика, лингвострановедение, аутентичные материалы, подкасты.**

Сегодня не оспаривается тот факт, что полноценное межкультурное общение невозможно без представлений об обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка. Эти сведения являются объектом лингвострановедения, которое традиционно понимается как аспект в практическом курсе иностранного языка и учебная дисциплина в курсе методики его преподавания [1]. В настоящее время учебная дисциплина «Лингвострановедение страны изучаемого языка» включена в образовательные программы подготовки переводчиков и учителей иностранных языков. Как замечает Л.Г. Веденина, «не существует более лингвострановедения как «общеобразовательного довеска» к учебному процессу» [2, с. 26].

Целью нашего исследования является описание возможностей интеграции аутентичных подкастов в курс лингвострановедения Франции. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: проследить историю становления лингвострановедения как учебной дисциплины; выявить критерии отбора подкастов для использования на занятиях по лингвострановедению Франции; раскрыть потенциал подкастов Radio France Internationale и TV5 Monde [3; 4]. Теоретическая значимость статьи определяется тем, что она вносит вклад в развитие современной лингводидактики. Практическая значимость заключается в возможности применения результатов в модернизации курса «Лингвострановедение Франции».

В России термин «Лингвострановедение» был введен Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, которые подчеркивали, что в процессе изучения иностранного языка происходит приобщение к материальной и духовной культуре народа-носителя языка, а также проникновение в менталитет этого народа [5]. По мнению исследователей, лингвострановедение призвано способствовать раскрытию механизмов, благодаря которым происходит взаимодействие и взаимовлияние языка и культуры.

Г.Д. Томахин рассматривает лингвострановедение как филологическую науку, основной задачей которой является использование фоновых знаний для более полного раскрытия значения слова и обеспечения его адекватного понимания в акте коммуникации [6]. Действительно, фоновые знания составляют основу национальных культур, и без них трудно достичь адекватного взаимопонимания в межкультурной коммуникации. В рамках лингвострановедения к фоновым относятся те знания, которыми обладают носители языка и которые отсутствуют у иностранцев.

Сегодня основными объектами лингвострановедения являются не только фактографические данные страны изучаемого языка, ее традиции, ценности, но и реалии, афоризмы, фразеологизмы, речевые клише, пословицы, символы, невербальные средства общения, отражающие культуру носителей языка. Данная дисциплина находится в постоянной динамике, совершенствуется методика ее преподавания, появляются технологические инновационные разработки. Вместе с тем остро стоит вопрос о соотношении требований к овладению дисциплиной и небольшого объема аудиторных часов. Все это актуализирует необходимость поиска эффективных методов и технологий.

На наш взгляд, одним из таких средств является подкаст, который представляет собой «аудио- или видеозапись, сделанную любым человеком и доступную для прослушивания или просмотра во всемирной сети» [7, с. 189]. Н.А. Игнатенко отмечает важность подкастов «как средства «кратковременного» погружения обучающихся в иноязычную среду, как в ее лингвистическом измерении, так и в социокультурном аспекте» [8, с. 157]. Мы согласны с автором, что такой опосредованный контакт с носителями языка, их ценностями, суждениями, представлениями, их речевыми особенностями следует широко использовать в языковом образовании.

В отечественной лингводидактике доказана эффективность использования подкастов в обучении аудированию и говорению [9; 10], однако мы считаем, что этот доступный ресурс недостаточно востребован в практике преподавания лингвострановедения. Ранее мы делали обзор франкоязычных подкастов и указывали, что ввиду их большого разнообразия преподавателю следует тщательно отбирать релевантный материал [11]. При выборе подкастов, отвечающих задачам лингвострановедения, мы предлагаем опираться на следующие критерии: языковая доступность, аутентичность, актуальность, тематическое и языковое разнообразие материала, общеизвестность явлений, наличие страноведческой ценности, функциональность и продолжительность подкаста. Не менее важно обращать внимание на надежность источника и достоверность сведений.

На сайте RFI подкасты сгруппированы по основным темам: Société, Culture, Langue française, Environnement, Économie, Géopolitique, Sciences, Histoire, Santé, Francophonie. В соответствии с выделенными критериями, нами были отобраны следующие сюжеты: «Jacques Chirac, 40 ans de vie politique» («Жак Ширак: 40 лет в политике»), «Défilé du 14 juillet: rencontre avec les spectateurs» («Парад в честь Национального праздника пройдет в присутствии зрителей»), «Présenter une pratique médicale: la télémédecine» («Представляем медицинскую технологию: телемедицина»), «Présenter un guide gastronomique: le «Guide Michelin» («Представляем ресторанный путеводитель: «Гид Мишлен»).

Рассмотрим подробнее аудиоподкаст «Jacques Chirac, 40 ans de vie politique» (длительность – 2 минуты 40 секунд, языковая сложность – B1-B2, дата размещения – 26 сентября 2019 г.). В подкасте представлен обзор политической карьеры Жака Ширака, а также фрагмент речи 22-го президента Франции. Мы использовали данный материал на семинарском занятии по теме «Президентская власть в современной Франции». После заслушивания сообщений о президентах V Республики (в том числе о Жаке Шираке) преподаватель организует работу с лингвострановедческим и толковым словарем, в результате чего студенты узнают, что *l'Élysée* – это резиденция президента Французской республики в Париже, что во Франции до 2002 г. срок президентских полномочий составлял 7 лет (*un septennat*), затем – 5 лет (*un quinquennat*), а французская реалия *la cohabitation* означает ситуацию, когда президент республики и премьер-министр принадлежат к разным политическим партиям.

Особый интерес представляет цикл «La puce à l'oreille», где размещены около 200 аудиоподкастов. Само название взято из фразеологизма «mettre la puce à l'oreille», который дословно переводится как «класть блоху в ухо» и означает «тревожить, вызывать беспокойство». Каждый выпуск посвящен одному фразеологизму и начинается с объяснения его смысла французскими детьми и подростками. Далее ведущая беседует с приглашенным специалистом, который в течение 3 – 4 минут в доступной форме раскрывает значение, происхождение, культурные коннотации, особенности употребления рассматриваемого фразеологизма.

По нашему мнению, для курса по лингвострановедению Франции в большей степени будут полезны подкасты, знакомящие студентов с фразеологизмами, которые содержат безэквивалентную или устаревшую лексику, или отражают факты, явления, обычаи, мнения, характерные для французского общества. Мы выбрали следующие подкасты: «ça fait la rue Michel», «se mettre la rate au court bouillon», «être Gros-Jean comme devant», «marcher à côté de ses pompes», «haro sur le baudet», «avoir le béguin», «pleurer comme une madeleine», «pédaler dans la choucroute», «se mettre martel en tête», «chercher des noises», «finir en eau de boudin», «à tire-larigot», «être sur son trente-et-un», «faire la nouba», «cela ne vaut pas tripette». По отзывам студентов, эти подкасты развивают контекстуальную догадку, помогают глубже понять национальный менталитет французов.

Лингвострановедческим потенциалом обладают и видеоподкасты. Телекомпания TV5Monde распределяет их по следующим темам: Actualité, géopolitique et histoire; Culture, littérature et francophonie; Droits humains; Gastronomie, mode; Sciences, innovation et environnement; Vie quotidienne, tourisme. Каждый блок включает несколько разделов (всего 26), которые охватывают достаточно обширный лингвострановедческий материал. Для использования на занятиях по лингвострановедению несомненную ценность, на наш взгляд, представляют следующие разделы:

1. «Quiproquos» («Недоразумение») – серия подкастов в форме скетчей, посвященных вариантам французского языка, их узуальному употреблению. В коротких эпизодах (до 2 минут) демонстрируются лексико-семантические различия африканского, бельгийского и других вариантов французского языка, которые могут приводить к коммуникативным неудачам. Во многих эпизодах содержатся речевые клише, также являющиеся объектом лингвострановедческого изучения.

2. В подкастах рубрики «Post scriptum» ведущий сообщает интересные факты из жизни великих деятелей искусства и политики Франции. Важно отметить, что имена известных личностей являются не только носителями культурной информации о стране, но и обладают символическим значением. На данный момент на сайте телекомпании доступны подкасты, посвященные Наполеону I, Г. Берлиозу, Ш. Бодлеру, Р. Гари, Ван Гогу, Ж. Кокто. Продолжительность каждого подкаста не превышает 3-х минут, темп речи естественный, рассказы ведущего сопровождаются фотографиями героев передач, историческими документами, тематическими иллюстрациями. Студенты знакомятся с реалиями: prix Goncourt, César, Mercure de France, les Invalides, «La Belle et la Bête», «Belle Époque», générique, café-concert и др.

3. Рубрики «Tourisme en France», «Ça bouge en France!» («Во Франции здорово!») включают подкасты о французских регионах, основных туристических направлениях и неизвестных уголках Франции. Большинство сюжетов не представляют языковой трудности и насыщены реалиями. В условиях дефицита аудиторного времени применение таких коротких, но чрезвычайно емких по внеязыковой информации сюжетов становится эффективным средством для понимания картины мира носителей французского языка. При этом зрительное восприятие будет способствовать формированию в памяти устойчивых образов, связанных с культурой Франции и знакомить с практиками вербальной и невербальной коммуникации.

Следует отметить, что на сайте есть возможность включать или отключать субтитры и транскрипт, можно подобрать подкаст по языковому уровню. Онлайн-упражнения (расположение в хронологическом порядке, выбор верных или неверных утверждений, соотнесение слов и их определений, заполнение пропусков, вопросы с множественным выбором и др.) вносят разнообразие в учебный процесс, позволяют студентам следить за своим прогрессом. Несомненным плюсом можно назвать интерактивную проверку упражнений, т.к. все ответы сопровождаются комментариями. При наличии ошибок обучающийся получает методические подсказки, конкретные указания. В случае правильных ответов подводится небольшой итог и дается коммуникативная установка к следующей серии упражнений. Со стороны преподавателя важным будет умение подвести студентов к прогнозированию содержания подкаста по заголовку, ключевым словам, стоп-кадрам. Наш опыт показывает, что с большим интересом студенты обсуждают анализируемые реалии и делятся ассоциациями, вызванными в связи с прослушиванием (просмотром) подкаста.

Уточним, что работа с подкастами не ограничивается аудиторными часами. Во время внеаудиторной самостоятельной работы студенты выделяют французские реалии и составляют к ним лингвострановедческие комментарии. В результате работы с подкастами, отобранными преподавателем, студенты узнают следующие реалии: ANPE, CAF, SNCF, «Médecins sans frontières», jambon-beurre, baeckeoffe, ville rose, chasse aux œufs, carte orange, carte vitale, magistrat и др. Самостоятельное исследование культурно-исторического опыта расширяет кругозор студентов, они учатся выходить за рамки словарного определения и систематизировать экстралингвистическую информацию.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что лингвострановедение предоставляет широкие возможности для использования подкастов с целью приобщения к культурному пространству страны изучаемого языка. В статье обобщен новый материал по формированию у студентов фоновых знаний и способам постижения национальных реалий. Проведенное исследование позволяет утверждать, что в условиях отрыва от языковой и культурной среды аутентичные подкасты обладают высокой лингводидактической ценностью. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в подготовке методических рекомендаций по курсу «Лингвострановедение Франции» с применением аутентичных подкастов.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
2. Веденина Л.Г. Лингвистика – культурология – лингвокультурология – лингвострановедение. *Концепт: философия, религия, культура.* 2019; № 1: 23 – 29.
3. *Официальный сайт Международного французского радио*. Available at: https://savoirs.rfi.fr/fr
4. *Официальный сайт Международной телекомпании TV5Monde*. Available at: https://apprendre.tv5monde.com/fr
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.* Москва: Русский язык, 1983.
6. Томахин Г.Д. *Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка).* Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 1984.
7. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку. *Язык и культура.* 2014; № 2: 89 – 201.
8. Игнатенко Н.А. Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку. *Язык и культура.* 2016; № 1: 148 – 159.
9. Малушко Е.Ю. *Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики (на основе инфокоммуникационной технологии подкастов, английский язык)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2013.
10. Соломатина А.Г. *Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
11. Шангаева Н.К. Применение технологии подкастинга в обучении французскому языку. *Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики:* материалы межрегионального научно-методического семинара. Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2020: 198 – 203.

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
2. Vedenina L.G. Lingvistika – kul'turologiya – lingvokul'turologiya – lingvostranovedenie. *Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura.* 2019; № 1: 23 – 29.
3. *Oficial'nyj sajt Mezhdunarodnogo francuzskogo radio*. Available at: https://savoirs.rfi.fr/fr
4. *Oficial'nyj sajt Mezhdunarodnoj telekompanii TV5Monde*. Available at: https://apprendre.tv5monde.com/fr
5. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
6. Tomahin G.D. *Teoreticheskie osnovy lingvostranovedeniya (na materiale leksicheskih amerikanizmov anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1984.
7. Sysoev P.V. Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura.* 2014; № 2: 89 – 201.
8. Ignatenko N.A. Podkasty angloyazychnogo radio v samostoyatel'noj rabote studentov na prodvinutom `etape obucheniya inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura.* 2016; № 1: 148 – 159.
9. Malushko E.Yu. *Metodika formirovaniya inoyazychnoj profil'noj auditivnoj kompetencii magistrantov lingvistiki (na osnove infokommunikacionnoj tehnologii podkastov, anglijskij yazyk)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2013.
10. Solomatina A.G. *Metodika razvitiya umenij govoreniya i audirovaniya uchaschihsya posredstvom uchebnyh podkastov (anglijskij yazyk, bazovyj uroven')*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
11. Shangaeva N.K. Primenenie tehnologii podkastinga v obuchenii francuzskomu yazyku. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: aspekty didaktiki:* materialy mezhregional'nogo nauchno-metodicheskogo seminara. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2020: 198 – 203.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-104-105

***Xu Yang**, MA, Associate Professor, School of Foreign Languages, Shenyang Ligong University (Liaoning, China), E-mail: xuxu29@tom.com*

RESEARCH ON COLLEGE ENGLISH EXTRACURRICULAR LEARNING MODEL BASED ON RAIN CLASSROOM PLATFORM. The rapid development of Internet plus Education models brings not only the innovation of educational philosophy and renewal of teaching model, but also the infinite possibilities to students' autonomous learning. Based on the Rain Classroom platform, this study integrates teachers' teaching and students' learning organically, and constructs a differentiation-oriented personalized English learning model, which properly serves the teaching objectives of College English courses. With the scientific data-driven evaluation system, this platform accelerates the effective combination of teachers' leading role and students' main role, establishing a communication bridge between extracurricular learning and classroom teaching. The intelligent teaching platform promotes the students' diversified and personalized learning and teachers' differentiated teaching, and meanwhile lays a foundation for an efficient foreign language teaching.

Key words: **Rain Classroom platform, differentiation-oriented, leading role, main role.**

Name of Funding: Industry-university Cooperative Education Project of Chinese Ministry of Education in 2021; Name of Project: Research on the Effect of Group Cooperation on College Students' Improvement of English Reading and Writing in Online Classes; No.202101396001

***Сюй Ян,** доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: xuxu29@tom.com*

МОДЕЛЬ ВНЕУРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ RAIN CLASSROOM

Стремительное развитие платформы «Интернет плюс образование» не только приводит к обновлению педагогических подходов и моделей обучения, но и предоставляет неограниченные возможности для самостоятельного обучения студентов. Основываясь на платформе Rain Classroom, данное исследование намерено выстроить индивидуальную модель изучения английского языка, основанную на дифференциации посредством органичной интеграции преподавания и обучения. С помощью системы научного оценивания, основанной на данных, создается модель дистанционного обучения иностранному языку, которая составляет необходимые дополнения к аудиторному обучению. Мы должны придерживаться подхода эффективного взаимодействия преподавателей и студентов и устанавливать звено между урочными и внеурочными занятиями. Новые идеи и методы обучения, основанные на интеллектуальной обучающей платформе, позволили обеспечить индивидуальное обучение, заложив основу для эффективного обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: **платформа Rain Classroom, дифференцированный подход, ведущая роль, главная роль.**

Статья издана в рамках фонда «Проект финансирования научных исследований Министерства образования КНР в 2021 году» по теме «Исследование влияния группового сотрудничества на улучшение навыков чтения и письма на английском языке у студентов на онлайн-занятиях» №202101396001

Rain Classroom Platform

Rain Classroom platform, promoted by Tsinghua University, was officially opened free of charge on April 1, 2016, and the statistics show that in the following year, more than 750000 teachers and students used the platform to carry out teaching activities, with more than 60000 registered classes and more than 5000 teaching institutions and relevant units. About 10000 schools around the world are using Rain Classrooms, with universities and higher vocational colleges accounting for more than 83%. [1] In February 5, 2020, in order to control and prevent COVID-19, Chinese Ministry of Education issued *The Guidance on Organizing and Managing the Online Teaching in Ordinary Colleges and Universities*, requesting the implementation and protection of online teaching during the epidemic prevention and control, which has accelerated the popularization of Rain Classroom platform in the teaching procedure of colleges and universities. This new intelligent teaching tool integrates the latest information technology into the scene of teaching and learning, provides teaching data quantification and panoramic visualization, endows every stages before, during and after class with a new experience, releasing the energy of teaching and learning to the greatest extent.

Introduction to the Research

1. **Significance**

In the *College English Teaching Guide* by Chinese Ministry of Education, colleges and universities are encouraged to make full use of information technology and network resources to build and promote micro-lecture, MOOC and flipped classroom, to expand teaching contents and create a diversified teaching environment. The Rain Classroom platform not only has fast in-class testing and innovative teacher-student interaction, but also has flexible pre-class learning module, perfect after-class assignments and panoramic data-driven evaluation.[2] With the technological advantages of this platform, this study will build an online learning environment integrating resources, technology and supervision, providing technical support and resource space for students to give full play to their main roles in language learning.

2. **Purpose and Task**

This research chooses the intelligent teaching tool--Rain Classroom platform launched by Tsinghua University as an auxiliary means of classroom language teaching, aiming to improve students' interest and ability in autonomous learning.

The research takes the College English course as an example, the non-English majors students as the research object. The participating professors rely on the textbook *New Edition of Comprehensive College-Advanced English Course* to construct and practice the extracurricular learning model of College English. Taking the natural classes as the research units, the related professors establish corresponding pilot classes on the Rain Classroom platform, and with each unit a cycle, based on the teaching content, researchers reasonably allocate the unit learning time, set the teaching environment such as pre-class preparation, after-class consolidation and teaching evaluation, and design the courseware and test related to the teaching content.

3. **Innovation**

Distinguished from the recently wide-spread hybrid language teaching model, which manages to compromise the online and offline teachings, this research plans to establish two independent online and offline segments. One is the teacher-leading classroom teaching, which is irreplaceable, since the face-to-face communication between teacher and students is critical in the teaching process. The other is the online students' autonomous learning segment, which is set up on the Rain Classroom platform and based on the curriculum planning. The two independent segments are complementary to each other, while their organic combination will deepen the process of students' language acquisition progressively.

Extracurricular Training Modules

1. Pre-class intensive training module with cross-cultural communication as the core

The modern information technology and an abundance of online resources are increasingly integrated into College English teaching at an extremely rapid rate and play an important role in it. In the current globalization, international talents are in great demand, so the universities and colleges dedicate to cultivating students to have broad international vision and strong sense of innovation; to be familiar with the international knowledge and practices of their majors; to acquire strong cross-cultural communicating skills; to independently carry out international activities; to be capable to use and process information; and definitely have high political and ideological quality and healthy psychological quality, and be able to withstand the impact of multiculturalism. One of the contents and objectives of the new English curriculum formulated by Chinese Ministry of Education is to improve the sensitivity and identifying ability of the cultural differences and cultivate preliminary cross-cultural communicating ability. The foreign language learning relying solely on College English textbooks, without direct or indirect language, social and cultural contact, will not be able to improve students' language cognitive ability and speculative ability. College Students' second language acquisition should not only be based on the study of language symbols and grammatical rules, but also focus on the cultivation of cultural awareness and cross-cultural communicative competence, in order to learn its cultural connotation.

The main function of the pre-class intensive training module is to arouse students' interest and enthusiasm in English learning by understanding the western civilization and cultures. And meanwhile, a good pre-class preparation is essential to the smooth classroom learning. There will be several parts in this training module: education and universities, literature and arts, religion and Christians, traditional festivals, vocation and tourism, medical systems and medicare, history and civilization, sports and races, etc., which will be expanded and contracted from unit to unit by professors.

At this stage, professors burden themselves with a large quantity of screening work of the limitless online resources. They post assignments related to the unit theme on the Rain Classroom platform beforehand, while the students are supposed

to complete the online assignments independently and submit them timely in order to make good preparation for the following classroom learning. The selected listening and speaking materials in the pre-class intensive training module are usually from high-quality platforms by English native speakers, and students should collect necessary background information by watching videos or listening to audio materials posted on Rain Classroom platform by professors, or make rational use of other online resources to learn the history, economy, politics and culture of English speaking countries in the natural contexts. And the final submissions made by students in the training module are all visible to the professors on the platform for their further evaluation. This module focuses on cultivating students' cross-cultural ability and English thinking ability, learning the customs differences between Eastern and Western life in ethics, religious beliefs, values and world outlook, and thus avoiding understanding deviation in text expression, which are all greatly helpful to second language acquisition.

2. After-class differentiation-oriented consolidated training module

The traditional English classroom teaching can not fully take students' individual aptitudes into account to meet their different learning requirements. Even in a class with similar level students, professors in no way give a lecture with an educational equity from the perspectives of teaching objectives, teaching content and teaching evaluation. Therefore, the after-class differentiation-oriented consolidated training module comes into being, as an indispensable auxiliary part of traditional classroom teaching, which aims to functionally strengthen in-class teaching content by the graded training practices, in order to cultivate students in accordance with their aptitude.

In the initial stage of establishing the training module, the multilevel training objectives, the scientificity and practicality of the graded exercises, and the authenticity and reliability of later evaluation need to be carefully designed, which are critical to the achievement of the original intention of education fairness.[3] During the early implementation of this training module, professors take the College English curriculum requirements and syllabus as the starting point, design personalized after-class practices and properly divide them into at least three grades for students of different levels on the Rain Classroom platform, which provides students with a virtual foreign language learning space, lowering the degree of anxiety in the classroom and improving their language learning efficiency.

The differentiated training designed by professors follow the basic principles of language test, ensure the validity and reliability of the questions, and ensure that the results reflect students' real English level.[4] With those well-designed consolidated training, students' personal differences and needs are taken seriously, and their language ability and literacy in the learning process are measured comprehensively. Students have a more scientific and objective understanding of their own language learning ability, while professors could give students guidance and teaching based on the training results.

3. Weekly CET-4/6 training module

The teaching objectives of College English are to cultivate non-English major students' comprehensive English application ability, including their listening, speaking, reading, writing and translating abilities, to enhance their autonomous learning ability and to improve their cultural mastery, so that they could communicate effectively in English in their future study and work to meet the needs of China's social development and international communication.[5] The most effective way to test students' comprehensive English application ability is to take the College English Test 4/6 (CET-4/6), which are large-scale standardized examinations held twice a year respectively by China's Ministry of Education. Therefore, College English teaching should not only focus on the improvement of students' cultural cognitive and language application abilities, but also tend to improve their performance in the tests.

Compared with the former two modules, this weekly training module is established deliberately for CET-4/6 and the related training parts could be done selectively. The schedule of the two former modules have to follow the classroom teaching arrangements, while the latter one is supposed to take anytime in a week.

According to the CET-4/6, the weekly training module consists of 4 parts: writing, listening comprehension, reading comprehension and translation. All the exercises would be selected from the real CET-4/6 over the years in order to measure the students' actual English ability objectively and accurately, and conversely the evaluation could further serves for the following College English Teaching. All the exercises in this module are not mandatory, and students are free to choose and carry out any part of the practices according to their own superiority and inferiority. There are short news, long conversations and passages in listening comprehension part, while word selections, paragraphs' matching and passages in reading comprehension part. With the rights of selection, students become the main body of learning, and free from teachers' or professors' domination and external interference, they achieve knowledge and skills continuously and autonomously.

Conclusion

This research takes Rain Classroom as an auxiliary platform to develop a College English extracurricular learning model, which consists of 3 modules: the pre-class intensive training module puts emphasis on the cultivation of students' cross-cultural communicating ability; the after-class differentiation-oriented consolidated training module aims to improve the effectiveness of language learning for students of different levels; and the weekly CET-4/6 training module is established to assist students to perform well in the examinations. This language learning model manages to arouse students' interest in western culture and language, and therefore, motivates their initiatives in the process of language learning.

In the era of big data, most universities and colleges adopt modern information technology to improve the traditional teaching mode dominated by teachers and professors, in order to realize the teaching goal of changing from teachers' teaching to students' personal and autonomous learning. The exploration of this learning model, combined with the reality of College English teaching, frees the teachers' teaching and students' learning from the restrictions of time and place to a certain extent, and provides a reference for further optimization of the traditional language acquisition method. It organically combines traditional classroom teaching and online resources, and strengthens the students' dominant position in the teaching and learning process. This extracurricular learning model develops students' learning interest, confidence and autonomy, promotes the quality of teacher-student interaction, increases students' overall satisfaction, and will definitely improve the effectiveness of College English teaching.

Библиографический список

1. Ван Шуайго. Rain Classroom: Интеллектуальные средства обучения в контексте мобильного интернета и больших данных. *Современные образовательные технологии*. 2017; № 5: 26 – 32.
2. Лай Ч. *Исследование по разработке и применению гибридного обучения на основе интеллектуальной обучающей платформы «Rain Classroom»*. Диссертация … кандидата филоогических наук. Чанша, 2018.
3. Лян Д. Проектирование и практика на основе гибридного режима обучения «Rain Classroom». *Вестник Народного университета общественной безопасности Китая*. 2017; № 1: 105 – 108.
4. Murry R. Evaluation of Evidence-based Practices in Online Learning: a Meta-analysis and Review of Online Learning Studies [J]. *US Department of Education*. 2009; № 3: 93.
5. Суй С. *Исследование по оптимизации преподавания английского языка в университетских аудиториях в сетевой среде*. Диссертация … кандидата филологических наук. Шанхай, 2013.

References

1. Van Shuajgo. Rain Classroom: Intellektual'nye sredstva obucheniya v kontekste mobil'nogo interneta i bol'shih dannyh. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. 2017; № 5: 26 – 32.
2. Laj Ch. *Issledovanie po razrabotke i primeneniyu gibridnogo obucheniya na osnove intellektual'noj obuchayuschej platformy «Rain Classroom»*. Dissertaciya … kandidata filoogicheskih nauk. Chansha, 2018.
3. Lyan D. Proektirovanie i praktika na osnove gibridnogo rezhima obucheniya «Rain Classroom». *Vestnik Narodnogo universiteta obschestvennoj bezopasnosti Kitaya*. 2017; № 1: 105 – 108.
4. Murry R. Evaluation of Evidence-based Practices in Online Learning: a Meta-analysis and Review of Online Learning Studies [J]. *US Department of Education*. 2009; № 3: 93.
5. Suj S. *Issledovanie po optimizacii prepodavaniya anglijskogo yazyka v universitetskih auditoriyah v setevoj srede*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Shanhaj, 2013.

Статья поступила в редакцию 20.09.21

УДК 159

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-105-109

Mishchenko V.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: vam@mail.ru*
Mironov A.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: milan109@yandex.ru*
Belova L.A., *senior teacher, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: larisa_vedrova@mail.ru*

RESULTS OF THE RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AND MEANS OF DEVELOPMENT OF POLY-ROLE BEHAVIOR OF PSYCHOLOGY STUDENTS. In conditions of the modern educational situation, the role of psychological knowledge and the definition of professional role activity of students is noticeably increasing. The authors note that the phenomenon of poly-role behavior of students of the psychological direction requires theoretical validity and experimental

confirmation. The purpose of the study is to determine the psychological characteristics of the role-playing behavior of psychology students, as well as to identify the conditions for its development in the course of a specially developed training program. The study is conducted on the basis of the Humanitarian Institute of the Ugra State University. 53 students of the II-III courses took part in the ascertaining experiment. The main research methods are: theoretical (analytical-synthetic, comparative-comparative); experimental-empirical (forming experiment), psychodiagnostic (Diagnostics of the level of empathic abilities, reflexivity questionnaire, etc.), mathematical-statistical methods. The scientific novelty of the study is a specially developed training program with the use of elements of art therapy, aimed at developing the role-playing behavior of students of the psychological direction. Based on the comparative analysis of the average values according to the student's T-criterion for independent samples in the control and experimental groups after the training program, 4 statistically significant changes are identified. Analysis of the results of the experiment shows that students have developed the ability to empathy, which is important in the work of a professional psychologist.

Key words: **role, role-playing behavior, professional-role behavior, psychology students, training program, art therapy.**

***В.А. Мищенко**, д-р пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: vam@mail.ru*

***А.В. Миронов**, канд. психол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: milan109@yandex.ru*

***Л.А. Белова**, ст. преп., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: larisa_vedrova@mail.ru*

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ПОЛИРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В условиях современной образовательной ситуации заметно повышается роль психологического знания и определения профессионально-ролевой деятельности обучающихся. Автор отмечает, что феномен полиролевого поведения студентов психологического направления требует теоретической обоснованности и экспериментального подтверждения. Цель статьи – определение психологических особенностей полиролевого поведения студентов-психологов, а также выявление условий его развития в ходе специально разработанной тренинговой программы. Исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет». В констатирующем этапе эксперимента приняли участие 53 студента II – III курсов. Основными методами исследования являются теоретические (аналитико-синтетический, сравнительно-сопоставительный); экспериментально-эмпирические (формирующий эксперимент), психодиагностические (Диагностика уровня эмпатических способностей, Опросник рефлексивности, др.), математико-статистические методы. Научной новизной исследования является специально разработанная тренинговая программа с использованием элементов арт-терапии, направленная на развитие полиролевого поведения студентов психологического направления. Результаты исследования сравнительного анализа средних значений по Т-критерию Стьюдента для независимых выборок в контрольной и экспериментальной группах после проведения тренинговой программы были выявлены 4 статистически значимых изменения. Анализ результатов проведенного эксперимента показал, что обучающиеся развили у себя способность к эмпатии, значимой в работе профессионального психолога.

Ключевые слова: **роль, ролевое поведение, профессионально-ролевое поведение, студенты-психологи, тренинговая программа, арт-терапия.**

В условиях модернизации российского образования в настоящее время значительно повышается роль психологического знания, происходит интенсивное развитие практической психологии образования.

Актуальность исследования определяется тем, что современный выпускник вуза должен иметь активную жизненную позицию, правовое самопознание, проявлять эмпатию, толерантность, навыки развития социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Профессиональная деятельность педагога-психолога представляет собой метадеятельность, которая направлена на организацию и стимулирование когнитивных, эмоциональных, поведенческих и личностных качеств человека [1, с. 72].

Педагог-психолог прежде всего взаимодействует с клиентом. Предметом деятельности педагога-психолога выступает и процесс моделирования и реализации системы воздействия на клиента. Чтобы справиться с этой задачей, необходимо хорошо подготовиться к профессиональной деятельности, иметь большой репертуар ролей и исполнять эти роли на высоком уровне [2, с. 42]. Кроме того, чем роли важнее для них, тем они более квалифицированы и с большей вероятностью смогут адаптироваться к меняющимся обстоятельствам и требованиям в жизни и на работе.

Отметим, что профессионально-ролевое поведение как психологический феномен является достаточно изученным в профессиональной среде. В качестве примера можно отметить современные исследования Т.В. Голевой [3], Л.М. Митиной [4], И.П. Матвеевой [5], посвященные анализу профессионально-ролевого поведения сотрудников полиции, педагогов, сержантов-контрактников и др. В связи с этим следует отметить, что исследование профессионально-ролевого поведения студентов-психологов требует теоретической обоснованности и экспериментальной проверки.

Профессионально-ролевое поведение, его последствия, такие как психологические исследования, широко изучаются в современности [6, с. 42]. Однако вопрос о профессионально-ролевом поведении студентов-психологов и требованиях к его развитию вызывает необходимость подробного теоретического объяснения и валидации исследования, в этом случае необходимо знать психологические особенности и требования к развитию полиролевого поведения у студентов-психологов.

Ролевая структура или ролевая теория объединяет различные методы оценки поведенческих факторов человека, таких как тенденция формирования нормального, типового поведение или ролей, которые можно рассматривать на основе социальных навыков [7, с. 65].

Гипотеза нашего исследования предполагала, что специально разработанная тренинговая программа будет способствовать повышению уровня интегральных характеристик личности: направленности, гибкости, компетентности, которые в совокупности характеризуют полиролевое поведение личности.

Цель исследования – определение психологических особенностей полиролевого поведения студентов-психологов, а также выявление условий его развития в ходе специально разработанной тренинговой программы.

Научной новизной исследования является специально разработанная тренинговая программа с использованием элементов арт-терапии, направленная на развитие полиролевого поведения студентов психологического направления.

Методология данного исследования носит идею развития профессионального характера учителя, основывается на разработке Л.М. Митина.

В этой работе мы будем основываться на следующих определениях: полиролевое поведение – это поведение, характеризующееся различными уровнями профессиональной и непрофессиональной ответственности, определяе-

Таблица 1

Интегральные характеристики полиролевого поведения

Гибкость	1. Эмоциональная – согласованность/несогласованность мыслей, отражающих отзывчивость и спокойствие эмоций, выражение мыслей (стремление быть счастливым, чувствовать, заботиться о самовыражении своего состояния), эмоциональный застой (удовлетворенность жизнью, отсутствие страха; недостаток силы воли; частичное спокойствие) [Асмаковец Е.С., 2000]. 2. Интеллектуальная – лучшее сочетание интеллектуальной изменчивости и интеллектуальной устойчивости. 3. Поведенческая – комбинация индивидуальных моделей поведения и методов взаимодействия с разными персонажами [Аветисян К.А., 2002]
Направленность	Устойчивая система мотивации (основные потребности, интересы, склонности, убеждения, идеалы, мировоззрение), система определяет поведение человека в условиях изменения внешней среды
Компетентность	Владение соответствующими способностями, в том числе личное отношение человека к ней и к предмету деятельности. Способности включает в себя ряд взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, методы деятельности), эти черты связаны с определенным кругом объектов и процессов и необходимы для качественной производственной деятельности, связанной с ними

мое такими характеристиками, как изменение, сосредоточенность, способности [1, с. 76].

В свою очередь, проанализировав интегральные характеристики, мы приходи к следующему выводу (табл. 1).

Для достижения цели исследования нами был использован соответствующий инструментарий:

Диагностика уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко).

Опросник рефлексивности (Карпов А.В.).

16 факторный личностный опросник Р.Б. Кеттела: фактор А: «замкнутость – общительность»; фактор F: «сдержанность – экспрессивность»; фактор G: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения».

Определение направленности личности (Б. Басса).

Тест уровня субъективного контроля (по методике Дж. Роттера, адаптированный вариант).

Тест «Индекс жизненной удовлетворенности», адаптированный Н.В. Паниной (1993).

Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома, адаптированный Л.Я. Гозман и др. (1995): Шкала сензитивности к себе (Fr); Шкала Спонтанности (S); Шкала Гибкости поведения (Ex); Шкала Контактности (C).

Математико-статистические методы обработки результатов исследования.

Результаты и обсуждение результатов. Исследование проводилось в три этапа.

На **подготовительном этапе** исследования был проведен анализ теоретической литературы по теме исследования, выбор методов, сбор материала, проводились предварительные исследования и др.

Второй этап был посвящен проведению формирующего эксперимента. С этой целью авторы разработали программу, характеризующую формирование и развитие полиролевого поведения студентов-психологов в процессе обучения. Разработанная программа включает специализированные курсы, предназначенные для ознакомления и обучения навыкам и умениям многоцелевого поведения, психологического тренинга и, таким образом, решения задачи формирования компонентов многоцелевого поведения студентов-психологов.

На **третьем этапе** осуществлялся контроль количественных и качественных показателей достоверности результатов контрольных групп по t-критерию Стьюдента.

Экспериментальное исследование проводилось на базе гуманитарного института. В качестве генеральной совокупности приняли участие 53 студента II – III курсов.

В качестве студентов-испытуемых было выбрано две группы обучающихся. Особенностью первой группы является то, что обучающиеся второго курса (возраст от 19 до 22 лет) только приступают к разработке и написанию курсовых проектов. Третьекурсники Югорского государственного университета (от 20 до 23 лет) уже проводили свои первые исследования и имеют представления о количественных и качественных методах психологического исследования. Обе группы обучались по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, квалификация: бакалавр.

Для выявления различий в показателях сформированности полиролевого поведения у студентов был проведен сравнительный анализ по Т-критерию Стьюдента.

Анализируя результаты, можно говорить о том, что у студентов 2 курса в большей степени выражены такие показатели полиролевого поведения, как открытость в общении, эмоциональность, приспособляемость, легкость в установлении непосредственных, межличностных контактов, склонность к общению, восприимчивость к переменам и новым идеям. При этом их в большей мере, чем студентов 3 курса, характеризует сензитивность к себе, спонтанность, гибкость поведения, чувствительность к одобрению окружающих.

В сфере направленности личности студентам 3 курса более свойственно направлять свои усилия на взаимодействие, общение как с педагогами, так и сокурсниками с целью выстраивания межличностных контактов. У студентов 3 курса в большей степени выражены такие показатели полиролевого поведения, как сдержанность, высокая нормативность поведения, рефлексия, эмпатийность, устойчивость в интересах, работоспособность, реалистичность, самостоятельность взглядов и действий, высокий самоконтроль эмоций и поведения.

В сфере направленности личности студентам 3 курса более свойственно направлять свои усилия на выполнение профессиональных задач, своих рабочих обязанностей.

Студентам 2 курса в большей степени характерны следующие особенности: открытость в общении, эмоциональность, приспособляемость, легкость в установлении непосредственных, межличностных контактов, склонность к экспериментам, восприимчивость к переменам и новым идеям, при этом у них выражены тревожность, беспокойство, подверженность настроению, чувствительность к одобрению окружающих; направленность на взаимодействие, общение.

Основная цель формирующего этапа эксперимента заключалась в апробации тренинговой программы, направленной на формирование и развитие полиролевого поведения студентов-психологов.

Тренинговая программа осуществлялась в рамках учебной дисциплины «Тренинг личностного роста».

Тренинговая программа формирования и развития полиролевого поведения студентов-психологов представляет собой семинарские занятия. Основной практической значимостью программы является возможность использования преподавателями факультетов психологии при планировании семинарских занятий с обучающимися и практикующими психологами на курсах повышения квалификации.

Экспериментальную группу составили студенты II курса, обучающихся гуманитарного института ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование», квалификация: бакалавр, в количестве 15 человек. Тренинговая программа осуществлялась в рамках учебной дисциплины «Тренинг личностного роста».

Реализация данного этапа исследования исполнялась с учетом психолого-педагогического условия – логическое последовательное внедрение комплекса тренинговых упражнений, техник, игр. Тренинговая программа разрабатывалась как форма активной групповой работы, направленная на формирование и развитие полиролевого поведения студентов-психологов.

Основная цель формирующего этапа эксперимента заключалась в апробации тренинговой программы, направленной на формирование и развитие полиролевого поведения студентов-психологов.

Программа формирования и развития полиролевого поведения студентов-психологов рассчитана на 48 академических часов при проведении занятия один раз в неделю на протяжении десяти недель.

Основной целью программы является формирование и развитие полиролевого поведения студентов-психологов посредством использования элементов (техник) арт-терапии.

Цель программы предопределила задачи формирующего эксперимента:

1. Выявить особенности и уровни сформированности полиролевого поведения студентов-психологов.
2. Создать положительную мотивацию целей, задач и ожидаемых результатов деятельности у студентов.
3. Сформировать и развить полиролевое поведение посредством разработанной тренинговой программы с элементами арт-терапии, внедрение которой осуществлялось в учебно-профессиональную деятельность в рамках учебной дисциплины «Тренинг личностного роста».

Формирование и развитие полиролевого поведения у студентов психологов в разработанной программе обеспечивалось соблюдением ряда психолого-педагогических условий, а именно:

– информирование осуществлялось в рамках учебной дисциплины «Тренинг личностного роста»;

– логическое последовательное внедрение комплекса тренинговых упражнений и техник.

В процессе обучения для части студентов характерно переживание кризиса профессионального выбора, который сопровождается низкой мотивацией, снижением интереса к учебным курсам, сомнениями в правильности выбора направления подготовки. По мнению М.В. Наумовой, данный кризис наиболее отчетливо проявляется на первом и последнем курсах обучения [7].

Теоретико-методологической основой проектирования учебно-профессиональной деятельности по формированию и развитию полиролевого поведения студентов стала совокупность системного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.); деятельностного (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.); личностно ориентированного (П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и др.); рефлексивного (И.Н. Семенов, Г.П. Щедровицкий и др.); контекстного (А.А. Вербицкий) подходов.

Практическая направленность программы заключается в том, что она может быть использована преподавателями факультетов психологии педагогических вузов при планировании учебных занятий, при разработке спецкурсов и программ, а также в системе повышения квалификации педагогов-психологов.

Внедрение программы осуществлялось в три этапа.

Первый этап – диагностический. На данном этапе осуществлялась психологическая диагностика интегральных характеристик личности, которые в совокупности отражают уровень сформированности полиролевого поведения студентов-психологов.

Второй этап – мотивационный. На данном этапе по итогам психодиагностического обследования были организованы групповые консультации с целью информирования, представления программы, создания положительной мотивации на готовность личности к изменениям.

Третий этап – практический. Целью данного этапа является формирование и развитие полиролевого поведения студентов-психологов посредством тренинговой программы.

Для достижения вышеназванной цели необходимо было решить следующие задачи:

– расширить осознание и познание у участников тренинга особенностей своего и окружающих ролевого поведения;

– расширить сознание у участников тренинга влияния их ролевого поведения на окружающих;

– способствовать стремлению участников тренинга к более глубокому самопониманию.

Реализация данного этапа осуществлялась с учетом психолого-педагогического условия – логическое последовательное внедрение комплекса тренинговых упражнений, техник.

Разработанная тренинговая программа формирования и развития полиролевого поведения студентов-психологов рассчитана на группу из 12 – 15 человек, состоит из 10 занятий, продолжительностью по 4 часа.

Каждое занятие состояло из трех частей.

Организационная (вводная) часть состоит из ритуала приветствия и упражнений, активизирующих работоспособность и позитивное межличностное общение в группе.

Основная часть – осуществляет выполнение основных целей и задач тренинга.

На *заключительной части* выполняются упражнения, направленные на снятие психоэмоционального напряжения, создание позитивного настроя, подводятся итоги и выполняется ритуал прощания.

Начало каждого занятия предполагает приветствие и выяснение актуального состояния каждого участника (настроение, заинтересованность в теме занятия, ожидания и пожелания). В конце любого занятия проводится подведение итогов (рефлексия занятия).

Успех тренинговой программы в большей степени определяется соблюдением специфических *принципов* работы в группе:

1. Принцип добровольного участия во всем тренинге и в отдельных упражнениях.
2. Принцип учета возрастных особенностей участников.
3. Принцип обратной связи.
4. Принцип постоянного состава группы.

Ожидаемые результаты:

- Повышение психологической культуры участников.
- Повышение уровня интегральных характеристик личности.
- Расширение представлений у студентов таких понятий, как самопознание, самосовершенствование, самопринятие.

С целью определения характера изменений полиролевого поведения в экспериментальной группе за период проведения тренинговой программы был осуществлен сравнительный анализ средних значений по Т-критерию Стьюдента для зависимых выборок.

Общий итог изменений полиролевого поведения в экспериментальной группе представлен в табл. значимых различий (табл. 2).

Таблица 2

Показатели полиролевого поведения на разных этапах эксперимента

Шкалы	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента	Т-критерий Стьюдента
Шкала эмпатических способностей	17,26	20,86	**-4,006****
Рефлексивность	4,13	4,00	0,299
Фактор F – «сдержанность – экспрессивность»	55,13	53,40	-0,155
Шкала Сензитивности к себе (Fr)	26,26	25,33	1,088
Шкала Спонтанности (S)	29,20	31,73	-0,039
Индекс жизненной удовлетворенности	4,85	6,20	**-1,770***
Шкала Гибкости поведения (Ex)	7,00	6,80	**1,812**
Фактор G – «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	54,60	54,66	1,361
Направленность на себя (Я)	32,06	33,66	0,147
Направленность на общение (О)	50,46	45,33	0,864
Направленность на дело (Д)	5,66	4,93	**-1,869***
Уровень субъективного контроля	25,26	25,06	0,823
Фактор A – «замкнутость – общительность»	4,73	4,80	1,344
Шкала Контактности (C)	3,33	3,33	0,784

** – взаимосвязь между показателями на уровне $p \le 0,01$

* – взаимосвязь между показателями на уровне $p \le 0,10$

Изменения, произошедшие в шкале эмпатийность (t= –4,006 при $p < 0,01$), свидетельствуют о том, обучающиеся положительно оценивают свои сформировавшиеся социальные черты. Они считают их человечными, ориентированными на позитивные моральные оценки, способствуют проявлению альтруизма и аффилиативного поведения, направленного на укрепление дружеских взаимоотношений.

Повышенные значения наблюдаются в шкале «Индекс жизненной удовлетворенности» (t = –1,77 при $p < 0,10$) и говорят о том, что студенты 2-го курса чувствуют свою сопричастность к студенческой деятельности, они понимают свою значимость, получают удовлетворение от того, чем занимаются. Студенты замотивированы на достижение успеха, и это приносит им удовлетворение от жизни.

Изменения показателей шкалы гибкость поведения (t = 1,812 при $p < 0,10$) свидетельствуют о том, что респонденты обладают адекватной реакцией на любую ситуацию, способны самостоятельно планировать свои дальнейшие действия, дать оценку результатов своей деятельности и по необходимости внести в них корректировку. Студенты чувствуют себя уверенно в любой сложившейся ситуации.

Высокие значения отмечены также по шкале «Направленность на дело (Д)» (t = –1,869 при $p < 0,10$) говорят о том, что студенты сконцентрированы на достижении высоких результатов, целенаправленно идут к достижению поставленных целей, обладают стойкостью, выдержкой, напористостью, предприимчивостью.

На момент окончания эксперимента были выявлены значимые различия, что может свидетельствовать о влиянии проведенной тренинговой программы на формирование полиролевого поведения участников.

Таким образом, в качестве средства повышения качественного уровня профессиональной подготовки в сфере образования студентов-психологов нами был выбран метод тренинговой работы с элементами арт-терапии, который позволяет не только вырабатывать навыки, но и развивать значимые в будущей работе качества (эмоционально-волевую сферу личности).

В результате проведения тренинговой программы были выявлены динамические изменения в экспериментальной группе. Изменения, зафиксированные в экспериментальной группе, подтверждают нашу гипотезу: специально разработанная тренинговая программа будет способствовать повышению уровня интегральных характеристик личности: направленности, гибкости, компетентности, которые в совокупности характеризуют полиролевое поведение личности.

Библиографический список

1. Горностай П.П. Групова взаємодія як динаміка свідомого та несвідомого групи. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*: збірка статей. 2018; Випуск 42 (45): 71 – 85.
2. Фопель К. *Технология ведения тренинга: теория и практика*: монография. Москва: Генезис, 2015.
3. Голева Т.В. Профессионально важные качества как основа формирования профессионально-ролевого поведения курсантов в системе МВД России. *Социально-гуманитарные знания*: сборник статей. 2015; № 8: 23 – 29.
4. Митина Л.М. *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования:* монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014.
5. Матвеева И.П. Развитие профессионально-личностного потенциала руководителя. *Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития*: сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов. 2019: 824 – 830.
6. Милашина О.Г. *Социально-психологический тренинг как средство коррекции тревожности студентов вузов*. Диссертация … кандидата психологических наук. Новосибирск, 2010.
7. Наумова М.В. *Формирование эмоциональной гибкости у будущих педагогов-психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности*. Диссертация … кандидата психологических наук. Шадринск, 2011.

References

1. Gornostaj P.P. Grupova vzaємodiya yak dinamika svidomogo ta nesvidomogo grupi. *Naukovi studiї iz social'noї ta politichnoї psihologiї*: zbirka statej. 2018; Vipusk 42 (45): 71 – 85.
2. Fopel' K. *Tehnologiya vedeniya treninga: teoriya i praktika*: monografiya. Moskva: Genezis, 2015.
3. Goleva T.V. Professional'no vazhnye kachestva kak osnova formirovaniya professional'no-rolevogo povedeniya kursantov v sisteme MVD Rossii. *Social'no-gumanitarnye znaniya*: sbornik statej. 2015; № 8: 23 – 29.
4. Mitina L.M. *Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub`ektov obrazovaniya:* monografiya. Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2014.

5. Matveeva I.P. Razvitie professional'no-lichnostnogo potenciala rukovoditelya. *Psihologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya*: sbornik materialov Vserossijskogo simpoziuma psihologov. 2019: 824 – 830.
6. Milashina O.G. *Social'no-psihologicheskij trening kak sredstvo korrekcii trevozhnosti studentov vuzov*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Novosibirsk, 2010.
7. Naumova M.V. *Formirovanie `emocional'noj gibkosti u buduschih pedagogov-psihologov v processe uchebno-professional'noj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Shadrinsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 28.09.21

УДК 37.014 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-109-112

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

FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH REGIONAL RESEARCH WORKS. The article observes a problem of forming natural science literacy of younger schoolchildren through the implementation of research works using the national and regional characteristics of the Republic of Sakha (Yakutia). It is highlighted that when forming the natural science literacy of younger schoolchildren, it is necessary to take into account regional specifics, which differ due to the geographical location by natural and climatic conditions; research skills in primary school should be formed taking into account the specifics of the North, which has a nature-like ecological character characteristic of the circumpolar civilization. The task of the article is to expand the practice of forming natural science literacy in extracurricular circle classes, to reveal possibilities of the national-regional component in environmental education through research works based on real conditions that explain various natural phenomena that are closest to the daily life of regional society, in the circle classes "I am a researcher of the North". In conclusion, the results of testing are presented, showing the positive dynamics of development of the level of formation of natural science literacy of younger schoolchildren.

Key words: **natural science literacy, primary school student, regional conditions, research work, primary education, extracurricular activities.**

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ

Статья посвящена проблеме формирования естественнонаучной грамотности младших школьников посредством реализации исследовательских работ с использованием национально-региональных особенностей Республики Саха (Якутия). Выделяется, что при формировании естественнонаучной грамотности младших школьников необходимо учитывать региональную специфику, которая особенна в силу географического положения природно-климатическими условиями; исследовательские умения в начальной школе необходимо формировать с учетом самобытности Севера, которая носит природосообразный экологичный характер, свойственный приполярной цивилизации. Целью статьи является расширение практики формирования естественнонаучной грамотности на внеурочных кружковых занятиях, раскрытие возможностей национально-регионального компонента в экологическом воспитании посредством исследовательских работ на базе реальных условий, объясняющих те или иные разнообразные природные явления, наиболее близкие повседневной жизни регионального общества, на кружковых занятиях "Я – исследователь Севера". В заключение представлены итоги тестирования, показывающие положительную динамику развития уровня формирования естественнонаучной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: **естественнонаучная грамотность, младший школьник, региональные условия, исследовательские работы, начальное образование, внеурочная деятельность.**

Актуальность рассматриваемой темы связана с необходимостью повышения качества отечественного образования на мировом уровне. Российские школьники задействованы в Международных сравнительных исследованиях в области образования, таких как TIMSS, PISA, PIRLS. Результаты международных исследований демонстрируют, как подчеркивает Е.Э. Кочурова в книге «Функциональная грамотность младшего школьника» [1, с. 197], недостаточную развитость анализа результатов проведенных наблюдений и опытов (исследований), затруднения в умении высказывать предположения и строить элементарные прогнозы, работать с моделями. Эти данные являются показателями интегративных достижений функциональной естественнонаучной грамотности. Российский подход к изучению естественнонаучных предметов, как выделено в статье авторов А.Ю. Пентина, Г.С. Ковалевой, Е.И. Давыдовой, Е.С. Смирновой, больше ориентирован на воспроизведение знаний, а не на их применение или освоение способов действий, присущих естественным наукам: исследования и научной аргументации [2].

В свете упомянутого назревает необходимость целенаправленной работы по развитию естественнонаучной грамотности младших школьников с использованием исследовательских работ, а также выявление эффективных способов и приемов ее формирования. Обосновывается необходимость внедрения во внеурочную деятельность занятий клуба «Я – исследователь Севера», где реализуется программа, способствующая развитию естественнонаучной грамотности младшего школьника.

Цель настоящего исследования: раскрыть возможности национально-регионального компонента в формировании естественнонаучной грамотности посредством систематического обогащения содержания образования традициями воспитания народа саха, развития экологической культуры, а также использования региональных исследовательских работ, объясняющих те или иные разнообразные природные явления, наиболее близкие к повседневной жизни младших школьников, на кружковых занятиях, апробированных на базе МБОУ «Мохсоголлохская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов», учитель-экспериментатор Кротова О.Г. В исследовании принимали участие ученики 2 «А» и 2 «В» класса, в количестве 47 человек.

Задачи, необходимые для достижения данной цели:

1. Проанализировать литературу по теме исследования.
2. Раскрыть особенности и возможности национально-региональной специфики Республики Саха (Якутии) в формировании естественнонаучной грамотности младших школьников.
3. Выявить и апробировать в опытно-экспериментальной работе педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию национально-региональной специфики Республики Саха (Якутии) в формировании естественнонаучной грамотности младших школьников.
4. Провести анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию естественнонаучной грамотности младших школьников посредством исследовательских проектов и практико-ориентированных проблемных региональных заданий на занятиях клуба «Я – исследователь Севера» во 2 классе.

Научная новизна исследования заключается в том, что разработана и апробирована программа по формированию естественнонаучной грамотности младших школьников с учетом национально-региональной специфики Республики Саха (Якутии); в опытно-экспериментальной работе реализованы педагогические условия формирования естественнонаучной грамотности младших школьников с учетом национально-региональной специфики Республики Саха (Якутии).

В связи с этим теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что определены возможности научно-исследовательских работ на занятиях клуба «Я – исследователь Севера» как средства формирования естественнонаучной грамотности младших школьников, а также выявлены эффективные способы и приемы ее формирования. Практическая значимость заключается в том, что основные выводы по формированию естественнонаучной грамотности младших школьников могут быть использованы студентами педагогических вузов и учителями-практиками, в составлении программ развития естественнонаучной грамотности младшего школьника, в педагогическом обеспечении процесса подготовки учителей начальных классов по формированию естественнонаучной грамотности.

Наиболее эффективной формой работы в развитии естественнонаучной грамотности являются практико-ориентированные проблемные региональные

проекты, ориентированные на самостоятельное добывание знаний предметов естественнонаучного цикла. Обучение средствами исследований в современной образовательной практике рассматривается как один из эффективных способов познания окружающей действительности ребенком.

В материалах PISA дается определение естественнонаучной грамотности, включающее три основные компетенции: научное объяснение явлений; применение методов естественнонаучного исследования; интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов. Не менее важно – и это также отражено в определении, что эти компетенции нужны человеку для того, чтобы в качестве активного гражданина интересоваться естественнонаучными идеями и участвовать в обсуждении вопросов, связанных с естественными науками и технологиями [3].

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

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

Проанализировав теоретические основы формирования естественнонаучной грамотности младших школьников и рассмотрев психолого-педагогический аспект развития естественнонаучной грамотности в трудах отечественных ученых (А.И. Савенкова, А.Ю. Пентина, С.В. Журовой и Т.Р. Кулиджи, Н.Ф. Виноградовой, А.П. Гладковой и других), мы пришли к выводу, что естественнонаучная грамотность является одним из видов функциональной грамотности, под которой понимается способность использовать естественнонаучные знания и доказательства, оценивать их достоверность, выявлять проблемы, прогнозировать возможные изменения и делать обоснованные выводы, необходимые для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека.

Структуру естественнонаучной грамотности можно отразить в виде модели, включающей основные составляющие естественнонаучной грамотности (контекст, компетентности, знания, отношения к научным проблемам и фактам), которые ориентированы как на формирование универсальных учебных действий, так и на достижение планируемых результатов обучения естественным наукам и биологии, в том числе.

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

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

– сезонные изменения, особенности времен года: долгая зима, поздняя весна, короткое и жаркое лето, ранняя осень;
– явления природы: первый снег (октябрь), первый лед, появление тумана, самые холодные дни (-60), таяние последнего снега (май), ледоход на реке, первые заморозки (август), летняя жара (+35); полярная ночь, северное сияние, белые ночи;
– особенности грунта в условиях Севера (процессы таяния и промерзания в вечной мерзлоте) и т.д.;
– приготовление национальных блюд народов Севера с использованием низких естественных температур (чохоон, тон балык, тон быар и др.);
– природные сообщества своего региона, влияние человеческой деятельности на многообразие растений, животных и их роль в природе и жизни людей, редкие и исчезающие виды растений, животных, значение Красной книги Якутии в сохранении редких и исчезающих растений, условия произрастания растений, жизни животных, сезонные изменения у растений, животных, среда обитания и способы приспособлений групп растений, животных к условиям тундры, лесотундры, тайги (на примере Якутии);
– практический опыт применения агрегатных состояний веществ у народов Севера;
– снег – индикатор загрязнения и т.д.

В построении плана для региональных исследовательских работ младших школьников мы придерживались алгоритма исследования, применяемого в естествознании. Например, исследовательская работа «Как образовались Ленские столбы».

Наблюдение явления, теоретический анализ в мировоззренческом и методологическом аспекте и поиск возможной концепции.

Путешествуя по своему улусу, школьники увидели интересное, уникальное природное явление – Ленские столбы – и заинтересовались, откуда они взялись. Было решено провести исследование. Для этого составили план работы: спросить у знакомых, прочитать в энциклопедии, найти в Интернете. Здесь применили прием: «Речевая разминка» («Спросите меня о чем-нибудь…») Ребята учатся грамотно, корректно формулировать вопросы на заданную тему. Практика показывает, что это достаточно сложно для современных младших школьников.

Построение (выбор) гипотезы.

Гипотеза 1: Ленские столбы образовались путем разрушения, под воздействием ветра и дождя.

Гипотеза 2: Ленские столбы образовались путем столкновения плит земной коры.

Проектирование (разработка) метода и методик.

Сейчас важно не научить ребенка, а заинтересовать, увлечь, направить, помочь организовать самостоятельный процесс познания. А значит, дидактическая основа изучения естественных наук, это, по сути, построение обучения на основе вопросов:

– Почему? (вопрос о причинах и механизмах);
– Как? (вопрос о том, как это устроено);
– Откуда мы это знаем? (вопрос о способах получения знаний).

Этот шаг работы направлен на поиск информации, на ее структурирование, отбор ненужных и важных фактов. Например, ребята были невероятно удивлены информацией о возрасте Ленских столбов. Вертикальные скалы сложены коренными породами нижнекембрийских известняков, возраст которых около 530 миллионов лет. Но начало формирования самих столбов началось около 400 тысяч лет назад.

На этом этапе работы мы использовали, в том числе, и игровые методики. Игры: шарады «В мире животных, населяющих Ленские столбы», викторина «Угадай растение по листу», игры по станциям («Спасение Весны от Снежной королевы», первая станция – изменения природы нашего региона с наступлением зимы, следующая станция – отличия зимней погоды от осенней, третья – каким бывает снег, загадки, далее – какую роль снег играет в жизни северных растений).

Обеспечение эксперимента, наглядно или однозначно дающего оценку надёжности гипотезы по критериям сортировки (краевые условия надёжности воспроизведения явления); конечного результата хода (динамики процесса).

Мы решили провести опыты, подтверждающие или же опровергающие наши гипотезы. Взяли массу из почвы, камней, песка и глины. Искусственно создали условия, схожие с природными. Под воздействием воды и ветра скалы приобретали эту форму. Для изучения гипотезы 2 мы в массе столкнули две плиты камней, пытаясь воссоздать природное явление столкновения плит земной коры.

Результат завершения процесса самого явления.

Опыты подтвердили обе гипотезы. И столкновения плит Сибирской платформы, и ветряная и водная эрозия послужили причинами образования этого уникального чуда природы. Горные породы Ленских столбов сформированы под воздействием движения тектонических плит в толще земной поверхности и коррозии, которую мы можем наблюдать и сегодня, но видоизменение этого объекта всемирного наследия происходит и в настоящее время.

При разработке данных исследований мы ориентировались на опыт передовых стран в образовании. Например, финские школы изучают феномен комплексно. Задана тема, которую ученики этой страны изучают с разных сторон: финансовой, экологической, социальной и др. На примере нашего исследования: заповедник «Ленские столбы находится на территории РС (Я), поэтому сначала рисуем флаг республики, улусы с кубиками, изображающие количество населения. Один кубик может быть равным ста тысячам. Горная система под названием Ленские столбы, протянулась на десятки километров вдоль берегов реки Лена. Располагается заповедник в Хангаласском и Олекминском районах Якутии. На правом берегу Лены находится участок «Столбы», а на левом берегу – участок «Синский». Высота скал достигает 200 метров, что соизмеримо с высотой 60-этажного здания.

Для местных народов место, где располагаются Ленские столбы, являлось священным, вызывающим благоговейный страх. Страшась гнева живущих в скалах духов, простые люди избегали посещения данной территории. Многие верили, что скалы – это навеки застывшие люди, наказанные сверхъестественными силами. Только старейшины и шаманы могли близко подойти к таинственным столбам. На языке местных жителей столбы называют Туруук Хайалара, что переводится как «Горы восставших богов». Еще одна из достопримечательностей заповедника – стоянка древнего человека в устье ручья Дириинг-Юрях, именно там учёные нашли каменные орудия труда.

Изучаем, исследуем и рисуем представителей местной флоры и фауны. На территории парка растет 21 вид редких и исчезающих «краснокнижных» растений. Из фауны парк населяют медведи, росомахи, белки, рыси, ондатры, зайцы, беркуты, филины, белые цапли и соколы. В водах Лены водится много разной рыбы, среди которой есть ценные виды: осётр, хариус, нельма.

Рассматриваем этот объект как ценность мирового наследия, как объект Юнеско. Каждый слой Ленских столбов хранит историю материка и всей Планеты. В образованиях присутствуют следы примитивных червей и моллюсков. Каждый столб ископаемых рифов содержит останки и скелеты живых организмов, которые прекратили свое существование миллионы лет назад. В районе местонахождения этой достопримечательности Якутии были найдены останки мамонта, бизона, ленской лошади и носорога шерстистого. Ученые утверждают, что породы Ленских столбов — настоящий клад для науки.

Не забываем об исторической ценности: на скалах, расположенных вдоль реки Лены, были найдены многочисленные наскальные рисунки и петроглифы. Для рисунков древние поселенцы использовали желтую минеральную краску. Изображали чаще всего животных и людей, древнетюркское руническое письмо.

Экологическая сторона нашего исследования: туристы, мусор и непогашенные окурки. На территории заповедника «Ленские столбы» стоят контейнеры, но полностью избавиться от бытовых отходов никак не получается. И основная часть мусора – пластиковая тара. Также существует такая проблема, как несанкционированные костры и брошенные окурки. Пожары на территории туристического района в 99% случаев происходят именно по вине человека. На этом этапе мы решили провести эксперимент: устроить «разлив нефти» в небольшом тазике с водой и попросить ребят придумать, как от этого избавиться.

Конечно же, ребята обнаружили много интересных фактов. Это сухие грозы. На территории парка «Ленские столбы» есть железная руда. И она, как магнит, притягивает молнии. Периодически из-за них возникают пожары.

На занятии «Алмазы Якутии» знакомились с новой информацией об этом драгоценном камне, разрабатывая план занятия таким образом, чтобы тема рассматривалась с разных сторон:

– история открытия алмаза;
– физико-химические свойства алмаза;
– образование и месторождения алмаза;
– искусственные алмазы;
– магические и целебные свойства алмаза;
– кому алмаз и бриллиант принесут пользу.

В качестве опыта на этом занятии нашего клуба было выращивание кристаллов.

В исследовании «Ягода моего края» ребята изучали самую знаменитую ягоду нашего улуса – бруснику. Девочка обратила внимание на то, что когда они с сестрой болеют простудой, мама всегда дает им пить много брусничного морса, отсюда возникла новая идея для исследования. Провели опрос родных и близких. Бабушка одной из девочек рассказала, что брусника является одним из богатств Якутии. Каждая семья всегда запасалась ягодой на зиму, варила варенье и морс. Прочитали рассказ о ягодах нашего якутского писателя Иннокентия Михайловича Сосина «Почему мы не идем по ягоды?».

Изучение литературы на заданную тему: энциклопедия «Растения Якутии», из которой узнали, что в Якутии брусника является самой распространенной и популярной ягодой. В дальнейшем обратились к источникам Интернета. В силу природно-климатических условий якутские ягоды уникальны.

Постановка опыта: брусничный сок – природный индикатор. Темно-красный сок брусники в мыльном растворе (щелочная среда) меняет свою окраску на синюю.

Изучение местного колорита: с брусникой есть много блюд. Берем местные деревенские сливки и взбиваем мутовкой (из березового дерева). Важный момент: крутить нужно ближе к поверхности, чтобы сливки смешивались с воздухом, и получалась молочно-воздушная смесь. Готово вкуснейшее блюдо якутской национальной кухни – керчэх.

Дети делают вывод: одна из самых полезных ягод в России растет у нас в Якутии, это брусника. Она богата витаминами и микроэлементами, оказывает обезболивающий, жаропонижающий, противовоспалительный эффект. Из нее можно варить морс, варенье, а также приготовить вкуснейший десерт – керчэх.

При проведении региональных исследований нами были задействован также метод беседы. Занятия-беседы на заданную тему не только учат ребенка формулировать идеи и приводить аргументы, но и наталкивают на размышления («О подготовке северных птиц к зимовке», о местной еде «Все хорошо в меру», «Когда я ем, я глух и нем», «Кулинарный калейдоскоп», о проблемах экологии нашего региона…..). Обсуждения формируют такие компетенции, как способность научно объяснять явления, использовать научные доказательства для получения выводов. Во время такого познавательного занятия можно моделировать диалоги реальных людей, как бы разыгрывая по ролям (звонок в скорую помощь для человека, получившего травму при восхождении на гору, например, на Ленские столбы).

Не обошли стороной и познавательные занятия на природе. К сожалению, в силу разных причин сейчас уроки окружающего мира редко проводятся на свежем воздухе. А ведь это невероятно полезный источник как здорового образа жизни, так и дополнительной информации в реальном времени и пространстве. Задействуя все органы чувств (запахи и звуки леса, тактильные ощущения разных трав, листочков, зрительное восприятие красоты природы своего края), такие занятия формируют необходимые для исследователя компетенции: умение представить предмет более полно, рассматривать явление со всех сторон. Такие темы, как например, климат, свойства веществ, всегда эффективнее изучать с учетом чувственного опыта ребенка. В блоке «Приготовление национальных блюд народов Севера с использованием низких естественных температур» есть занятие «Чохоон» по приготовлению воздушного якутского десерта из молока и масла, которое тоже можно представить для детей на разных уровнях.

Особенность национальных блюд народа саха, который населяет прекрасную и снежную Якутию, заключается в том, что исходных материалов для блюд не так много – климат слишком суров. В якутской кухне почти нет фруктов и овощей, она базируется на рыбе, мясе, молоке и всех их производных. Для приготовления этого десерта пригодятся масло, молоко, ягоды или варенье.

Рецепт приготовления: масло отогрейте до комнатной температуры. Молоко разделите на две равные части. В одном стакане должно быть холодное молоко, во втором – теплое. Его нужно будет вводить понемногу поочередно.

Вопрос для уровня «Знание»: как ты думаешь, для чего? Отметь один кружок в каждой строке.

Теплое молоко растопит масло	да	нет
Холодное молоко растопит масло	да	нет
Холодное молоко не даст маслу растаять	да	нет
Теплое молоко не даст маслу растаять	да	нет

Вопрос для уровня «Рассуждение»: какие процессы происходят? (Суть в том, чтобы не дать маслу растопиться, для этого вводят холодное молоко; а чтобы оно не затвердевало комочками – теплое).

В емкость с высокими стенами положите масло и добавьте немного теплого молока. Начинайте взбивать миксером, поочередно вливая холодное и теплое молоко. Если образуются комочки, как у творога, добавляйте теплое молоко. В итоге масса становится однородной. Теперь тонкой струйкой, не переставая взбивать, вводим варенье. Или ягоды, если вы выбрали их. Хотите кислее – не добавляйте сахар. Нужно послаще – добавляйте.

Вопрос для уровня «Знание»: человеку необходимо ежедневно употреблять достаточное количество сахара (или фруктозы), чтобы сохранить своё здоровье. Объясни почему.

Вопрос уровня «Применение»: Нарыйаана положила в стакан с водой немного сахарного песка и размешала его. Что из следующего она увидит, когда сахарный песок полностью растворится в воде?

А) вода стала прозрачной;
Б) вода стала мутной;
С) в воде пузырьки;
Д) вода стала холоднее.

3. Цвет меняется на приятный розоватый. Структура получается очень воздушной, кремовой, как начинка для торта или эклеров. Если масса однородная и держит форму, значит, все сделано правильно. Уже почти готово, осталось заморозить.

«Знание»: при какой температуре чохоон замерзнет?

«Применение»: если ты заденешь горячий предмет, то быстро одёргиваешь руку. С какой системой органов человека это связано? Выбери правильный ответ.

A) пищеварительная система;
B) дыхательная система;
C) кровеносная система;
D) нервная система.

«Рассуждение»: Когда чохоон в твердом состоянии, прогрейте стенки посуды, а лакомство расколите на куски и подавайте. Какие процессы здесь происходят?

4. В якутской кухне принято есть его с теплыми лепешками, подойдут и оладьи, и просто тосты, и горячие блины.

Обобщенные данные по этой методике в экспериментальной группе представлены уровнями естественнонаучной грамотности (адаптированные задания TIMSS, PISA) и методики, предложенной А.П. Гладковой [5]: тестирование учащихся на определение уровня мотивации к исследовательской деятельности; диагностические задания на выявление организационно-практических умений (определение умения наблюдать, информационных умений), анкетирование с целью выявления уровня самостоятельности учащихся в осуществлении исследовательской деятельности.

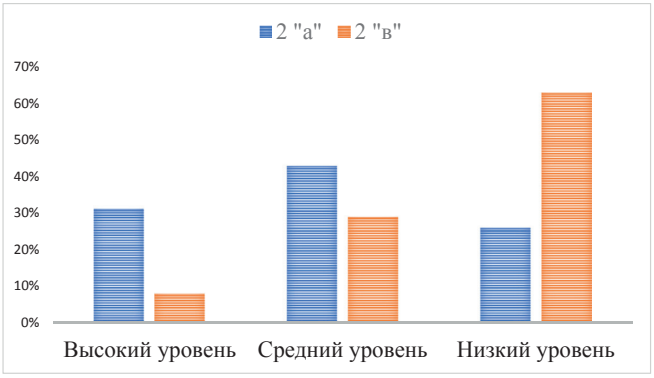


Рис. 1

Анализ результатов эксперимента показал:

– четверо учеников экспериментального класса выполняют одношаговую процедуру, например, распознает факты, термины, принципы или понятия, или находит единственную точку, содержащую информацию, на графике или в таблице;

– на среднем уровне находится около 45%, а это значит, что почти половина детей научились использовать и применять понятийное знание для описания

или объяснение явлений, выбирают соответствующие процедуры, предполагающие два шага или более, умеют интерпретировать или использовать простые наборы данных в виде таблиц или графиков;

– высокий уровень в целом в процессе эксперимента увеличился. Более трети респондентов умеют анализировать сложную информацию или данные, обобщают или оценивают доказательства, обосновывают, формулируют выводы, учитывая разные источники информации, разрабатывают план или последовательность шагов, ведущих к решению проблемы.

Итоги сравнительного анализа результатов данного этапа доказывают положительное влияние проведенной работы и эффективность формирования естественнонаучной грамотности младших школьников посредством исследовательской деятельности с учетом национально-региональной специфики Республики Саха (Якутия).

Таким образом, использование исследовательской деятельности с учетом национально-региональной специфики Республики Саха (Якутия) способствует повышению интереса к окружающему миру, формирует навыки поиска необходимой информации, умение самостоятельно с ней работать, ставить цели, задачи и находить пути решения, выдвигать гипотезы, делать выводы. Для получения таких результатов была проанализирована теоретическая литература по теме исследования, рассмотрены причины снижения показателей уровня развития естественнонаучной грамотности, подобраны эффективные способы и приемы ее формирования. Разработанные практико-ориентированные задания с региональным компонентом позволяют ориентироваться именно в условиях своего проживания, интересоваться, изучать естественнонаучную реальность, близкую детям. Применение исследовательской деятельности во внеклассной работе по изучению окружающего мира способствует решению актуальных проблем образования, связанных с формированием естественнонаучной грамотности. Перспективы дальнейшего исследования видятся не только в более детальном изучении указанной проблемы, но и в сопоставительно-сравнительном анализе и изучении опыта стран-лидеров по качеству естественнонаучного образования: Сингапура, Республики Корея, Японии, где главной идеей в естественнонаучном развитии является понимание «науки как способа познания мира». В связи с этим работа в данном направлении, безусловно, должна быть продолжена.

Библиографический список

1. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. *Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя*. Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018.
2. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA. *Вопросы образования*. 2018; № 1: 79 – 109.
3. *Центр оценки качества образования ИСРО РАО (2016а). Основные результаты международного исследования PISA – 2015*. Available at: www.centeroko.ru
4. Пентин А.Ю. От задачи формирования естественнонаучной грамотности к необходимым компетентностям учителей естественнонаучных дисциплин. *Естественные науки* (интернет-издание для учителей). 2012. Available at: https://www.pedalmanac.ru/wp-content/uploads/reshenie-kontekstnyh-zadach-dlja-razvitija-estestvennonauchnojgramotnosti-docx
5. Гладкова А.П. *Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2013.

References

1. Vinogradova N.F., Kochurova E.`E., Kuznecova M.I. i dr. *Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika: kniga dlya uchitelya*. Moskva: Rossijskij uchebnik: Ventana-Graf, 2018.
2. Pentin A.Yu., Kovaleva G.S., Davydova E.I., Smirnova E.S. Sostoyanie estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossijskoj shkole po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovanij TIMSS i PISA. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 1: 79 – 109.
3. *Centr ocenki kachestva obrazovaniya ISRO RAO (2016a). Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya PISA – 2015*. Available at: www.centeroko.ru
4. Pentin A.Yu. Ot zadachi formirovaniya estestvennonauchnoj gramotnosti k neobhodimym kompetentnostyam uchitelej estestvennonauchnyh disciplin. *Estestvennye nauki* (internet-izdanie dlya uchitelej). 2012. Available at: https://www.pedalmanac.ru/wp-content/uploads/reshenie-kontekstnyh-zadach-dlja-razvitija-estestvennonauchnojgramotnosti-docx
5. Gladkova A.P. *Formirovanie issledovatel'skih umenij mladshego shkol'nika vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2013.

Статья поступила в редакцию 28.09.21

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-112-114

Egorova T.N., *senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: prina_delia@mail.ru*
Parnikova G.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), Scientific and Educational Centre of the Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia), E-mail: allerigor@yandex.ru*

ETHNIC AND LINGUISTIC PECULIARITIIES OF NATURAL SCIENCES SPECIALTIES STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (CASE STUDY OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)). The article deals with national and regional specifics of students, namely, their ethnical and linguistic peculiarities. The purpose is to find the cause of "communicative failures", as teachers of a foreign language have to switch from Russian to the native (Yakut) language of students. The students' social background is analyzed. It is revealed that the vast majority (more than 80%) of students comes from a monolingual rural environment. According to the data of social and linguistic studies, there is a tendency of a decreasing level of the Russian language fluency among rural residents. As a result, the authors came to the conclusion that to prevent "communication failure" in the process of a foreign language teaching, it is necessary to apply not only to Russian, but also to the students' native language.

Key words: **ethnical and linguistic features, foreign language, Yakut language, national-Russian bilinguals, natural scientific specialties.**

Т.Н. Егорова, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: prina_delia@mail.ru*
Г.М. Парникова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Научно-образовательный центр Академии наук Республики Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru*

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Рассматривается национально-региональная специфика обучающихся, а именно – их этнолингвистические особенности. Цель статьи – определить причину «коммуникативных неудач», в результате которых преподавателям иностранного языка приходится переходить с русского на родной (якутский) язык студентов. Был проведен анализ контингента учебного подразделения. Было выявлено, что в подавляющем большинстве (более 80%) студенты являются выходцами из моноязычной сельской среды. Были изучены данные социолингвистических исследований, которые зафиксировали тенденцию к снижению уровня свободного владения русским языком у сельских жителей. Авторы пришли к выводу, что для предотвращения «сбоев» в общении в процессе обучения иностранному языку необходимо опираться не только на русский, но и на родной язык студентов, который является ведущим средством коммуникации.

Ключевые слова: **этнолингвистические особенности, иностранный язык, якутский язык, национально-русские билингвы, естественнонаучные специальности.**

На современном этапе развития российской системы образования много говорится о необходимости «взращивания» конкурентоспособных специалистов мирового уровня. Вопрос повышения качества профессиональной иноязычной подготовки продолжает привлекать внимание исследователей. Несмотря на это, как показывает практика, уровень владения иностранным языком студентов-нефилологов является недостаточно высоким.

Если взять, например, студентов естественнонаучных специальностей Северо-Восточного федерального университета (далее – СВФУ), это можно объяснить рядом причин. Во-первых, в сельских школах, особенно расположенных в небольших и труднодоступных населенных пунктах, существует проблема нехватки учителей, в том числе иностранного языка. Выпускники вузов не готовы работать вдали от благ цивилизации. Во-вторых, имеющиеся педагогические кадры не имеют возможности регулярно приезжать в г. Якутск для прохождения курсов повышения квалификации, а онлайн-курсы часто недоступны из-за отсутствия высокоскоростной оптоволоконной сети в селах. В-третьих, отсутствие перспектив трудоустройства в транснациональные компании или зарубежные фирмы объясняет низкую мотивацию к изучению иностранного языка.

Кроме вышеперечисленных причин, есть и другие, которые тем или иным образом влияют на формирование иноязычной языковой компетенции. Среди них можно выделить национально-региональные, в том числе этнолингвистические, особенности студентов, сформировавшиеся под влиянием языкового и социокультурного ландшафта. Как правило, студенты-саха (якуты) являются национально-русскими билингвами, которые с детства растут в двуязычной среде. Тем не менее в последнее время преподаватели отмечают увеличение числа обучающихся с несвободным владением русского языка, что, в свою очередь, не может не сказываться на качестве усвоения дисциплины «Иностранный язык». Особенно остро эта проблема стоит в тех учебных подразделениях университета, где превалируют студенты из сельских районов республики. Необходимость установления причин возникновения данной проблемы, а в дальнейшем поиск путей, способов и средств ее решения и составляет актуальность данного исследования.

Для достижения поставленной цели нужно решить следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу, статистические данные, социолингвистические исследования, имеющие отношение к теме нашего исследования.
2. На основе анализа национального и социального состава студентов Института естественных наук (далее – ИЕН) СВФУ составить портрет «среднего» студента подразделения.
3. Выявить этнолингвистические особенности студентов ИЕН.

Проблема билингвизма не является новой. Данный феномен привлекал внимание ученых еще в начале прошлого века и рассматривался как в психолого-педагогическом, так и в лингвистическом аспектах (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.А. Зимняя, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба). На современном этапе исследователи все чаще признают положительное влияние родного языка учащихся и не исключают его использования в дидактических целях в процессе обучения иностранному языку [1]. Исследуется специфика формирования языковой компетенции [2], отдельные аспекты обучения языку в условиях би- и полилингвальной образовательной среды [3; 4; 5].

Особенности студентов-представителей коренного населения Республики Саха (Якутия), обучающихся по техническим и инженерным специальностям, рассматривались А.Н. Колодезниковой, Г.М. Парниковой, С.И. Прокопьевой. Ими выделяются такие качества, как сдержанность в проявлении эмоций, ориентация на групповую работу [6, с. 16], немногословность, замедленный темп речи [7, с. 116].

Несмотря на имеющиеся труды, вопрос об этнолингвистических особенностях, в частности студентов ИЕН, остается недостаточно изученным, что и определяет научную новизну исследования. Таким образом, мы выдвигаем предположение, что при преподавании иностранного языка необходимо учитывать уровень русской языковой компетенции студентов из сельских моноэтнических районов. Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть полезны для преподавателей-практиков в целях более эффективной организации учебного процесса; специалистов, занимающихся вопросами обучения в условиях билингвальной среды.

Методы и методология

Чтобы получить представление о так называемом «типичном» представителе естественнонаучного профиля, нами было проведено анкетирование студентов 1 – 3 курсов ИЕН СВФУ. Всего в опросе приняли участие 238 обучающихся трех отделений: эколого-географического, химического и педагогического. На вопрос о национальности подавляющее большинство, 231 человек, указали на принадлежность к коренным народам, населяющим территорию республики: якуты, эвены, эвенки, чукчи. Из 7 остальных респондентов 6 – русские, 1 – татарин. По социальной стратификации 192 студента являются приезжими из районов республики, 46 – жителями г. Якутска (табл. 1).

Таблица 1

Группа	Численность	Городские жители	Сельские жители
Педагогическое отделение			
БХ, Х, ГЭ-18	23	0	23
БХ, ГЭ-19	13	4	9
БХ, Х-20	30	0	30
Всего (чел.):	66	7	59
Всего (%):		*10,6*	*89,4*
Химическое отделение			
ХТ, ХО-18	23	6	17
ХТ, ХО-19	37	9	28
ХТ, ХО-20	40	9	31
Всего (чел.):	100	24	76
Всего (%):		*24,0*	*76,0*
Эколого-географическое отделение			
ПП-18	18	4	14
ПП-19	21	5	16
ПП-20	33	6	27
Всего (чел.):	72	15	57
Всего (%):		*20,8*	*79,2*
Итого (чел.):	238	46	192
Итого (%)		***19,3***	***80,7***

Хотя Республика Саха (Якутия) характеризуется двуязычием, тем не менее практика преподавания иностранного языка в ИЕН показывает, что в последние годы все чаще происходят так называемые «коммуникативные неудачи». Преподаватели отмечают, что при объяснении сложного грамматического материала, обсуждении тем профессионального или академического характера на русском языке им приходится либо перефразировать сказанное, используя более простую лексику, либо переводить на якутский язык.

Попробуем разобраться в сложившейся ситуации и обратимся в первую очередь к статистическим данным Всероссийской переписи населения (далее – ВПН) 2002, 2010 гг. Так, в отношении русского языка прослеживается незначительная положительная динамика в пределах 3%. Увеличилось как совокупное количество якутов (городских + сельских), владеющих русским языком – с 87,4% в 2002 г. до 89,6% в 2010 г., так и сельских жителей – 83,3% и 86,0% соответственно [8; 9].

Сведений о владении якутским языком отдельно по городскому и сельскому населению республики не имеется, поэтому можно привести только общее число якутов, обладающих компетенцией в родном языке. Сравнительный анализ результатов ВПН-2002 и ВПН-2010 демонстрирует довольно существенную отрицательную динамику (–8,6%) – с 95,7% в 2002 г. до 87,1% в 2010 г. [8; 9].

Для получения более полной картины мы обратились к имеющимся социолингвистическим исследованиям. В коллективной монографии Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера представлены результаты изучения динамики показателей уровня владения родным и русским языками у этнических якутов с 2007 по 2014 гг. с учетом возраста, образования и урбанизированности. В целом в регионе было зафиксировано небольшое повышение уровня владения якутским языком и снижение уровня в русском [10, с. 233].

Также были проведены исследования языковой компетенции в сельской местности. Были установлены тенденции ее снижения как в родном (на 3,4%), так и в русском (на 10%) языках. Больше всего уменьшились показатели свободного владения русским языком: с 86,7% в 2007 г. до 76,9% в 2014 г. [10, с. 233]. Как показало исследование, преобладающая часть сельских (86%) респондентов относится к субординативному типу билингвизма, в котором доминирует родной язык билингва [10, с. 239].

Материалы опроса 2014 г. показали, что респондентам молодого возраста (16 – 25 лет) привычнее думать на якутском языке (43,0%), на русском (28,7%), на обоих языках (28,3%) [10, с. 238]. В результате исследователями был сделан вывод, что в действительности русская языковая компетенция якутов (саха) ниже заявляемых данных ВПН [10, с. 240].

Другое исследование было проведено в апреле – мае 2019 г. Центром исследования межнациональных отношений Института социологии ФНИСЦ РАН и Национальным агентством «Информационный центр при Главе Республики Саха (Якутия)». Было выявлено, что 83% сельских саха-якутов дома общаются на якутском, 58% – используют его и на работе. Более одной трети сельских детей саха-якутов (39%) обучаются на якутском языке, 35% – на обоих и только 8% сельских детей саха-якутов учатся на русском языке [10, с. 53 – 54].

Результаты

Анализ контингента ИЕН показал, что 97,06% составляют якуты. Здесь надо пояснить, что к якутам мы отнесли и немногочисленных представителей малочисленных народов Севера (эвенов, эвенков, чукчей). Мы считаем это вполне обоснованным, так как родным языком, языком коммуникации у них является якутский. По социальной стратификации 80,7% студентов института являются

выходцами из сельской местности, то есть среды преимущественно моноязычной.

Изучение статистических и социолингвистических материалов приводит к неоднозначным выводам. Согласно данным ВПН, тревогу вызывает ситуация не с русским языком, а с якутским, количество владеющих которым в РС (Якутия) уменьшилось на 8,6%. Социологи и лингвисты пришли к противоположному заключению после изучения языковой ситуации в республике. Оказалось, что, наоборот, немного повысился уровень владения якутским языком и понизился уровень владения русским. Более того, в сельской местности существенно снизилось количество людей, свободно владеющих русским языком. Данные социолингвистических наблюдений особенно важны для нашего исследования, так как они служат объяснением происходящих «коммуникативных неудач» и коррелируют с нашими наблюдениями.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. С одной стороны, в регионе идет рост положительной национальной самоидентификации, сопровождающейся ростом интереса к родному языку и культуре, что, в свою очередь, ведет к повышению уровня якутской языковой компетенции. С другой стороны, наблюдается довольно серьезное снижение навыков свободного владения русским языком у студентов-саха, выпускников сельских школ.

2. Анализ контингента учащихся ИЕН показал, что большинство составляют национально-русские билингвы субординативного типа, для которых ведущим языком коммуникации является якутский. 80,7% окончили сельские школы, где обучение велось преимущественно на родном языке.

3. Были выявлены причины возникновения «коммуникативных неудач» на занятиях по иностранному языку для студентов ИЕН:

– значительное снижение языковой компетенции в русском языке;

– высокий процент (43%) молодежи-саха в сельских населенных пунктах, которая думает на родном языке;

– расширение функционального влияния якутского языка и ограниченность русского языкового узуса в моноэтнической сельской среде.

Таким образом, мы считаем, что цель и задачи, поставленные авторами работы, достигнуты. Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением этнопсихологических особенностей обучающихся и их учетом в процессе обучения иностранному языку; использованием потенциала билингвального обучения в целях повышения уровня иноязычной компетенции студентов.

Библиографический список

1. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра. *Язык и культура.* 2017: 185 – 204. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-bilingvizm-vchera-segodnya-i-zavtra
2. Мосина М.А., Лобанова А.В. Особенности формирования языковой компетенции на уроках английского языка в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков.* 2015: 101 – 107. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-yazykovoy-kompetentsii-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-usloviyah-komi-permyatsko-russkogo-bilingvizma
3. Мосин М.В. и др. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку. *Интеграция образования.* 2017; Т. 21, № 4: 751 – 764. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-bilingvizma-v-obuchenii inostrannomu-yazyku
4. Донгак Ч.Б. Обучение лексике английского языка детей в условиях русско-тувинского билингвизма. *Педагогические науки.* 2019; Выпуск 4, № 2 (47): 33 – 39. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-leksike-anglii-skogo-yazyka-detei-v-usloviyah-russko-tuvinskogo-bilingvizma
5. Иванова О.Н., Старостин В.П. Обучение иноязычному чтению студентов агровуза в условиях трилингвизма. *Сибирский педагогический журнал.* 2018; № 2: 58 – 65. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inoyazychnomu-chteniyu-studentov-agrovuza-v-usloviyah-trilingvizma
6. Колодезникова А.Н., Парникова Г.М. Подходы к организации самостоятельной работы бакалавров по направлению «Строительство», профиль «Теплогазоснабжение и Вентиляция». *Global Scientific Potential.* 2019; № 9 (102): 14 – 17.
7. Прокопьева С.И., Парникова Г.М. Особенности и трудности студентов технических специальностей при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (на примере Республики Саха (Якутия)). *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 2 (63): 115 – 116 Available at: http://amnko.ru/index.php/russian/journals/
8. *Всероссийская перепись населения 2010 года.* Available at: https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm
9. *Всероссийская перепись населения 2002 года.* Available at: http://www.perepis2002.ru/index.html?id=17
10. Иванова Н.И. Современные тенденции в языковой компетенции якутов (саха): лингвистический и экстралингвистический контекст. *Этносоциальные процессы в Якутии: современный ракурс и перспективы развития.* Якутск, 2020: 228 – 247.
11. Арутюнова Е.М. Языковая ситуация в Республике Саха (Якутия) в контексте языковых противоречий в школьном образовании. *ИНАБ. Межнациональные отношения в республиках Российской Федерации: пример Татарстана и Саха (Якутии).* Москва, 2019; № 1: 50 – 61. Available at: https://www.isras.ru/index.php?page_id=1198&id=7506

References

1. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Uchebnyj bilingvizm: vchera, segodnya i zavtra. *Yazyk i kul'tura.* 2017: 185 – 204. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-bilingvizm-vchera-segodnya-i-zavtra
2. Mosina M.A., Lobanova A.V. Osobennosti formirovaniya yazykovoj kompetencii na urokah anglijskogo yazyka v usloviyah komi-permyacko-russkogo bilingvizma. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniyaainostrannyhhyazykovov.* 2015: 101 – 107. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-yazykovoy-kompetentsii-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-usloviyah-komi-permyatsko-russkogo-bilingvizma
3. Mosin M.V. i dr. Didakticheskij potencial bilingvizma v obucheniiiinostrannomuuyazykukuI*ntegraciyaiobrazovaniyaniya.* 20T7; T. 21, № 4: 751 – 764. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-bilingvizma-v-obuchenii inostrannomu-yazyku
4. Dongak Ch.B. Obuchenie leksike anglijskogo yazyka detej v usloviyahhrusskootuvinskogoobilingvizmaa.P*edagogicheskieinaukiki.* 2019Vypusksk 4, № 2 (47): 33 – 39. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-leksike-anglii-skogo-yazyka-detei-v-usloviyah-russko-tuvinskogo-bilingvizma
5. Ivanova O.N., Starostin V.P. Obuchenie inoyazychnomu chteniyu studentov agrovuza v usloviyah trilingvizma. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2018; № 2: 58 – 65. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inoyazychnomu-chteniyu-studentov-agrovuza-v-usloviyah-trilingvizma
6. Kolodeznikova A.N., Parnikova G.M. Podhody k organizacii samostoyatel'noj raboty bakalavrov po napravleniyu «Stroitel'stvo», profil' «Teplogazosnabzhenie i Ventilyaciya». *Global Scientific Potential.* 2019; № 9 (102): 14 – 17.
7. Prokop'eva S.I., Parnikova G.M. Osobennosti i trudnosti studentov tehnicheskih special'nostej pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (na primere Respubliki Saha (Yakutiya)). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 2 (63): 115 – 116 Available at: http://amnko.ru/index.php/russian/journals/
8. *Vserossijskaya perepis' naseleniya 2010 goda.* Available at: https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm
9. *Vserossijskaya perepis' naseleniya 2002 goda.* Available at: http://www.perepis2002.ru/index.html?id=17
10. Ivanova N.I. Sovremennye tendencii v yazykovoj kompetencii yakutov (saha): lingvisticheskij i `ekstralingvisticheskij kontekst. *`Etnosocial'nye processy v Yakutii: sovremennyj rakurs i perspektivy razvitiya.* Yakutsk, 2020: 228 – 247.
11. Arutyunova E.M. Yazykovaya situaciya v Respublike Saha (Yakutiya) v kontekste yazykovyh protivorechij v shkol'nom obrazovanii. *INAB. Mezhnacional'nye otnosheniya v respublikah Rossijskoj Federacii: primer Tatarstana i Saha (Yakutii).* Moskva, 2019; № 1: 50 – 61. Available at: https://www.isras.ru/index.php?page_id=1198&id=7506

Статья поступила в редакцию 29.09.21

УДК 377.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-114-117

Zavrazhnov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru*

Stolyarova E.V., *assisting teacher of social work, Service and Tourism Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia), E-mail: kot_ln@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING. The main topic of the research is distance learning, the transition to which is ongoing. The purpose of the work is to identify how distance learning can influence the formation and development of professionally important qualities of students majoring in Social Work. The article analyzes various approaches to the essence of distance learning and the typology of professionally important personality traits. On the basis of the analysis, the main problems that may arise in the course of distance learning for future social workers have been identified. Despite the fact that the study does not claim to be an exhaustive study of the problems under consideration, its significance

lies in an attempt to determine the means, the implementation of which in distance learning would allow to more effectively solve the issues of involving students in practical activities in social work.

Key words: **social work, professional activity, distance learning, professionally important qualities, students, recipients of services, information technology, professional self-determination.**

***В.В. Завражнов**, канд. пед. наук, доц., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru*
***Е.В. Столярова**, асс., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: kot_ln@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Основной темой данного исследования является дистанционное обучение, переход к которому продолжается в настоящее время. Цель работы заключается в том, чтобы выявить, каким образом дистанционное обучение способно повлиять на формирование и развитие профессионально важных качеств студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа». В статье проанализированы различные подходы к сущности дистанционного обучения и типологии профессионально важных качеств личности. На основе проведенного анализа определены основные проблемы, которые могут возникать в ходе дистанционного обучения будущих социальных работников. Несмотря на то, что исследование не претендует на исчерпывающее изучение рассматриваемых проблем, его значимость заключается в попытке определить средства, реализация которых в дистанционном обучении позволила бы более эффективно решать вопросы приобщения студентов к практической деятельности в социальной работе.

Ключевые слова: **социальная работа, профессиональная деятельность, дистанционное обучение, профессионально важные качества, студенты, получатели услуг, информационные технологии, профессиональное самоопределение.**

Интенсивное развитие технологий дистанционного обучения, наблюдающееся в последние несколько лет, позволяет констатировать факт того, что одним из направлений его воздействия в сфере обучения становится трансформация образа специалистов помогающих профессий, в настоящее время проходящих подготовку по различным направлениям высшего образования. Актуальность исследуемой проблемы заключается в необходимости изучения того, каким образом способно повлиять дистанционное обучение на развитие профессионально важных качеств социальных работников. На данный момент исследования данного вопроса не позволяют в полной мере охватить совокупность положительных и отрицательных следствий перехода к дистанционному обучению. Целью данной статьи является определение специфики влияния дистанционного обучения на становление профессионально важных качеств социальных работников в ходе их вузовской подготовки по направлениям бакалавриата. Достижение поставленной цели предполагает решение таких задач, как обзор исследовательских позиций по проблеме дистанционного обучения; выявление трудностей использования дистанционного обучения; изучение проблем, возникающих в процессе дистанционного обучения будущих социальных работников; выявление возможностей повышения качества дистанционного обучения в ходе развития профессионально важных качеств будущих социальных работников. Новизна исследования состоит в том, что в работе проводится анализ трудностей развития профессионально важных качеств социальных работников в процессе дистанционного обучения. Теоретическая значимость результатов заключается в определении возможностей для повышения эффективности дистанционного обучения в процессе развития профессионально важных качеств социальных работников.

Несомненно, что дистанционное обучение существенно расширяет возможности для получения образования высокого качества, при этом создавая условия для совмещения учебы и профессиональной деятельности. М.М. Магомедов определяет дистанционное обучение как «способ получения образования, при котором обмен информацией и обратная связь между обучающим и обучающимися осуществляются с использованием компьютерных сетей» [1, с. 332]. Автором названы характерные особенности дистанционного обучения, к которым относятся следующие: гибкость, модульность, социальное равноправие, экономичность, новая роль преподавателя. За счет указанных особенностей дистанционное обучение обеспечивает удобство в плане получения знаний, позволяет построить индивидуальную образовательную траекторию и создает равные возможности для разных категорий обучающихся. Новая роль преподавателя в системе дистанционного обучения заключается в том, чтобы помочь обучающемуся в освоении учебных дисциплин, планировании учебной деятельности, а также в консультировании обучающихся по различным вопросам.

Вместе с тем у дистанционного обучения существуют свои достоинства и недостатки. Положительными чертами системы дистанционного образования являются ее открытость, доступность, разнообразие форм обучения, интерактивность, гибкость и динамичность. Недостатки заключаются в высокой стоимости внедрения систем дистанционного обучения и трудностях, с которыми сталкиваются преподаватели при разработке курсов. Слабая сторона дистанционного обучения видится в том, что оно предполагает высокий уровень сознательного отношения обучающихся к своему образованию и активности в получении знаний. При этом дистанционное обучение не обеспечивает систематического очного общения с преподавателем как, например, традиционное обучение и по большей части не позволяет аутентифицировать обучающихся при проверке знаний [1].

Ю.В. Сорокопуд и М.М. Борисевич не рассматривают дистанционное обучение как альтернативу ранее существовавшим формам, оно понимается как формирующийся элемент существующей системы образования, открывающий новые возможности. При этом дистанционное образование в его исходном понимании не позволяло поддерживать полноценный контакт обучающего и обучающихся, было ограничено в выборе средств обучения и не давало высокой эффективности. Онлайн-обучение позволяет преодолеть эти недостатки, а развитие технологий коммуникации позволяет говорить об отождествлении дистанционного обучения и онлайн-обучения [2].

Характерными чертами дистанционного обучения Ю.В. Сорокопуд и М.М. Борисевич считают гибкий график, постоянную доступность учебных материалов, непрерывное совершенствование дистанционных образовательных технологий. В процессе дистанционного обучения преподаватели имеют возможность использовать такие средства, как вебинары, интерактивные видео; геймификацию, специальные приложения для компьютера и смартфона, объяснение материала в формате сценариев, симуляций и историй [2].

С.Р. Умархаджиева понимает дистанционное обучение «как одну из образовательных технологий, базирующиеся в первую очередь на инновационные информационные и телекоммуникационные средства, которые предоставляют возможность непрерывной модернизации образовательного процесса, при этом удовлетворяющие индивидуальные потребности каждого конкретного обучающегося» [3, 140]. Значительное влияние на качество дистанционного обучения в современных условиях оказывает сознательное отношение студентов к получению конкретных знаний, умений и навыков. Принципиально важными становятся в этом случае мотивация обучающихся и стимулирование их познавательной активности. Среди трудностей, возникающих в процессе дистанционного обучения, автором выделены следующие: установление межличностных отношений преподавателя и обучающихся; повышение мотивации студентов к получению новых знаний; проблемы, обусловленные индивидуальными особенностями восприятия информации.

Н.И. Дунаева, П.А. Егорова на основе анализа отечественных исследований, посвященных проблемам внедрения дистанционного обучения, выделяют три основные проблемы, обусловленные недостаточной готовностью образовательной среды. Первая проблема связана с недостаточной разработкой моделей дистанционного обучения, которые могли бы стать основой образовательного процесса в современных условиях. Вторая проблема вытекает из размытости понятий «дистанционное обучение», «дистанционное образование» и других, что выражается в неопределенности подходов к теоретическому изучению данных явлений и их практической реализации. Третья проблема заключается в отсутствии исследований, подтверждающих высокое качество дистанционного обучения по сравнению с традиционными формами [4].

А.П. Василенко и Т.И. Краснова выделяют ряд трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели и обучающиеся в условиях форсированного перехода к дистанционному формату обучения. Это, прежде всего, неподготовленность информационно-образовательной среды учебных заведений к обеспечению дистанционных занятий. Сюда можно отнести недостаток методик дистанционного преподавания, проблемы с обеспечением учебными материалами, неподготовленность субъектов образовательного процесса, технические проблемы, обусловленные необходимостью обеспечения доступа большого числа обучающихся к образовательным ресурсам. При этом у преподавателей и обучающихся отсутствует осознание перспективности дистанционного обучения и необходимости его использования в будущем [5].

Е.И. Попова, А.А. Баландин, Д.Д. Дедюхин, исходя из данных проведенного социологического исследования, делают вывод, что дистанционное обучение имеет ряд ограничений. Во-первых, ограничения касаются школьного образования, поскольку оно должно помочь в формировании фундаментальных навыков,

обеспечивающих успешность дальнейшей учебы, а дистанционное обучение предполагает достаточно высокий уровень учебной активности, который в школе просто недостижим. Во-вторых, ограничения касаются направлений подготовки, где основное значение имеет практическая деятельность студентов, поскольку дистанционное обучение не решает вопроса осуществления реальной профессиональной деятельности. В-третьих, при дистанционном обучении ограничены возможности совместной деятельности, что затрудняет формирование навыков работы в команде и взаимодействия между членами трудового коллектива [6].

Таким образом, рассматривая существующие подходы к проблеме дистанционного обучения в отечественной науке, можно сделать вывод, что оно в перспективе способно дополнить существующую систему образования и стать значимым элементом образовательной среды. Одной из наиболее характерных черт дистанционного обучения в его современном понимании является интерактивность, определяемая характером современных средств коммуникации. Интерактивность открывает обширные возможности для взаимодействия студентов и преподавателей, а также взаимодействия студентов друг с другом. При этом остаются нерешенными проблемы разработки образовательных курсов, отвечающих особенностям дистанционного обучения, и эффективных средств контроля развития компетенций. В то же время нельзя не признать ограничения дистанционного обучения, обусловленные высокими требованиями к активности и самостоятельности студентов. Это означает, что дистанционное обучение может оказаться недостаточно эффективным, например, в случае со студентами младших курсов, если их навыки учебной деятельности не получили необходимого развития. Другое ограничение касается практики и усвоения приемов профессиональной деятельности в сфере помогающих профессий, где на первый план выходит проблема взаимодействия с людьми.

Накопленный опыт внедрения дистанционного обучения ставит перед исследователями множество проблем. Одной из них является проблема влияния дистанционного обучения на становление личности профессионала в социальной работе. Она рассматривается в числе основных направлений исследования процесса и результатов профессионального самоопределения [7, 53]. С точки зрения развития профессионального самоопределения специалистов помогающих профессий наибольший интерес вызывает специфика воздействия дистанционного обучения на формирование и развитие профессионально важных качеств личности. Совокупность этих качеств у представителей помогающих профессий представлена знанием особенностей своей личности, сильных и слабых сторон, путей компенсации собственных недостатков; умением управлять собственными эмоциями, активизировать значимые психологические ресурсы; высоким уровнем развития интеллектуальных и социальных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; сочетанием потребности в достижениях и самокритичности, эмоциональной устойчивости [7, с. 41].

Проблема профессионально значимых качеств социального работника является одной из дискуссионных в отечественных исследованиях. Обращение к исследованиям Н.Ф. Дементьевой, И.Г. Зайнышева, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, П.Д. Павленка, М.В. Фирсова позволяет констатировать повышенный уровень интереса к данной проблеме. Подавляющее большинство современных исследователей к профессионально важным качествам личности специалистов, занятых в сфере социальной работы, относят вежливость, эмпатию, стрессоустойчивость, терпимость, внимательность, стремление к справедливости. Данные качества отражены и в нормативных документах: «Профессиональном стандарте «Специалист по социальной работе» (от 22.10.2013 г.), «Профессионально-этическом кодексе социального работника России» (2009 г.), «Кодексе этики и служебного поведения работников органов управления социальной защиты населения и учреждений социального обслуживания».

Несмотря на общность позиций по вопросам определения профессионально важных качеств личности социальных работников, ряд исследователей полагают необходимым внести уточнения в существующую типологию и более четко определить их. Так, например, С.В. Росляковой на основе анализа типологий профессионально значимых качеств личности социальных работников делается вывод о необходимости их разделения на следующие группы: интеллектуальные, обеспечивающие усвоение знаний, необходимых для выполнения профессиональной деятельности; управленческие, выражающиеся в организации социальной работы с получателями социальных услуг, а также в способности формировать у клиентов установку на активное участие в решении своих жизненных проблем; эмоционально-волевые, которые необходимы для оптимального и эффективного взаимодействия с людьми, находящимися в трудной жизненной ситуации [8].

Т.Н. Сверкунова, М.С. Тегенцев выделяют несколько противоречий, выявленных при изучении существующих подходов к классификации профессионально важных качеств личности социального работника. Первое противоречие заключается в требовании сочетания разнонаправленных качеств, например, таких как индифферентность и эмпатия. Второе противоречие заключается в том, что к профессионально важным относят качества, заставляющие социального работника глубоко переживать проблемы людей, обращающихся за помощью, например, сочувствие. Данные противоречия, согласно мнению указанных авторов, создают угрозу профессиональной деформации и эмоционального выгорания специалистов, занятых в сфере социальной работы [9].

Сложный характер проблемы формирования и развития профессионально важных качеств личности социального работника говорит о необходимости поиска современных эффективных средств дистанционного обучения для ее решения. Очевидно, что разработка новых учебных дистанционных курсов позволяет решить задачу ознакомления с содержанием профессиональной деятельности в социальной работе и оказать помощь студентам младших курсов в процессе профессиональной подготовки. Также можно утверждать, что вопрос о приобщении студентов старших курсов к практике социальной работы остается достаточно острым. Пока не предложено оптимального решения проблемы дистанционного взаимодействия студентов с получателями социальных услуг при прохождении практики. Остается открытым и вопрос о том, как включать студентов в профессиональное сообщество, используя ресурсы IT-технологий.

Обращаясь к имеющемуся опыту развития дистанционного обучения при подготовке социальных работников в вузе, выделим следующие возможности для решения проблем, возникающих при развитии профессионально важных качеств будущих социальных работников в ходе дистанционного обучения.

1. Организация вебинаров для студентов, в которых могут принять участие ведущие исследователи проблем социальной работы с различными группами населения, а также специалисты учреждений соцзащиты.

2. Разбор и обсуждение проблемных ситуаций в социальной работе в режиме телеконференций. Наиболее продуктивным будет участие в этом виде деятельности практикующих специалистов. В отличие от вебинаров студенты смогут предлагать свое видение проблемной ситуации и пути ее решения.

3. На данный момент представляется технически осуществимой возможность наблюдения за деятельностью социального работника в режиме реального времени. На практике этом может быть осуществлено в крупных городах, где социальные службы получают серьезное финансирование. Реализация данной возможности позволит дополнить практику студентов в дистанционном формате.

4. Достаточно перспективным, но наиболее затратным представляется разработка интерактивных моделей практической деятельности социального работника. Взаимодействуя с такими моделями, студенты смогут более полно ознакомиться с возникающими в ходе профессиональной деятельности трудностями и научиться принимать оптимальные решения.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что дистанционное обучение является эффективным средством, позволяющим дополнить существующую систему профессионального образования. Вместе с тем на существующем этапе возникает ряд проблем, обусловленных недостаточной разработанностью моделей дистанционного обучения. В частности, в плане развития профессионально важных качеств будущих социальных работников остаются нерешенными вопросы организации практики студентов, их взаимодействия с получателями социальных услуг и профессиональным сообществом. Возможности решения данных вопросов заключаются в дальнейшей разработке средств и технологий дистанционного обучения, обеспечивающих высокий уровень интерактивности в процессе профессиональной подготовки. Полученные результаты позволяют говорить о достижении цели исследования, а также значимости его результатов. В перспективе исследовательская работа может быть продолжена в направлении разработки программ, реализующих выявленные возможности для повышения эффективности дистанционного обучения в процессе развития профессионально важных качеств социальных работников.

Библиографический список

1. Магомедов М.М. Дистанционное обучение в сфере образования *Наука: общество, экономика, право.* 2020; № 2: 331 – 336.
2. Сорокопуд Ю.В., Борисевич М.М. Специфика профессиональной подготовки в условиях онлайн-образования *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 5 (78): 225 – 226.
3. Умархаджиева С.Р. Технологии дистанционного обучения в профессиональной подготовке социальных работников *Известия Чеченского государственного университета.* 2019; № 3 (15): 139 – 144.
4. Дунаева Н.И., Егорова П.А. Сопротивляемость личности трудностям в период обучения в дистанционном формате *Вестник Мининского университета.* 2021; Т. 9, № 2 (35): 8 – 22.
5. Василенко А.П. Трудности развития личностного компонента в условиях дистанционного обучения будущих педагогов *Научно-методический электронный журнал Концепт.* 2021; № 2: 14 – 23.
6. Попова Е.И., Баландин А.А., Дедюхин Д.Д. Дистанционное образование: современные реалии и перспективы *Образование и право*. 2020; № 7: 203 – 209.
7. Завражнов В.В. *Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Арзамас, 2010.
8. Рослякова С.В. Профессионально-личностные качества специалистов по социальной работе: результаты теоретического и эмпирического исследования *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2017; № 8: 136 – 141.

9. Тегенцев М.С., Сверкунова Т.Н. Профессионально важные качества социального работника как основная детерминанта в развитии профессиональной деформации специалиста *Вести научных достижений.* 2019; № 5: 31 – 35.

References

1. Magomedov M.M. Distancionnoe obuchenie v sfere obrazovaniya *Nauka: obschestvo, `ekonomika, pravo.* 2020; № 2: 331 – 336.
2. Sorokopud Yu.V., Borisevich M.M. Specifika professional'noj podgotovki v usloviyah onlajn-obrazovaniya *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 5 (78): 225 – 226.
3. Umarhadzhieva S.R. Tehnologii distancionnogo obucheniya v professional'noj podgotovke social'nyh rabotnikov *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 3 (15): 139 – 144.
4. Dunaeva N.I., Egorova P.A. Soprotivlyaemost' lichnosti trudnostyam v period obucheniya v distancionnom formate *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2021; T. 9, № 2 (35): 8 – 22.
5. Vasilenko A.P. Trudnosti razvitiya lichnostnogo komponenta v usloviyah distancionnogo obucheniya buduschih pedagogov *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal Koncept.* 2021; № 2: 14 – 23.
6. Popova E.I., Balandin A.A., Dedyuhin D.D. Distancionnoe obrazovanie: sovremennye realii i perspektivy *Obrazovanie i pravo.* 2020; № 7: 203 – 209.
7. Zavrazhnov V.V. *Pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo samoopredeleniya buduschih pedagogov-psihologov v vuze.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Arzamas, 2010.
8. Roslyakova S.V. Professional'no-lichnostnye kachestva specialistov po social'noj rabote: rezul'taty teoreticheskogo i `empiricheskogo issledovaniya *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; № 8: 136 – 141.
9. Tegencev M.S., Sverkunova T.N. Professional'no vazhnye kachestva social'nogo rabotnika kak osnovnaya determinanta v razvitii professional'noj deformacii specialista *Vesti nauchnyh dostizhenij.* 2019; № 5: 31 – 35.

Статья поступила в редакцию 29.09.21

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-117-120

Ziyazieva L.R., *postgraduate, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), senior teacher, Department of Business and Services, KU n.a. Sh.Sh. Ualikhanov (Kokshetau, Kazakhstan), E-mail: liliyazr@mail.ru*

Tyulegenova A.T., *senior teacher, Department of Business and Services, KU n.a. Sh.Sh. Ualikhanov (Kokshetau, Kazakhstan)*

Alpysbaeva Zh.Zh., *senior teacher, Department of Business and Services, KU n.a. Sh.Sh. Ualikhanov (Kokshetau, Kazakhstan)*

FORMATION OF ORIENTATION-MOTIVATIONAL COMPONENT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK. In the article, the authora pay attention to the dynamics in forming readiness for independent work by means of benchmarking technology using the organizational and motivational component in the educational process. The research is conducted in universities of Kazakhstan and Russia in order to determine the influence of mentality on the orientation-motivational factor of formation of university students' readiness for independent work by means of benchmarking-technology. The article is focused on the urgent problem of today – the dynamics of formation of orientation-motivational component of independent work by means of moral values. The author offers methodological material and pedagogical diagnostics in order to increase the level of formation of readiness for independent work. This problem has been little studied and requires further research.

Key words: **independent work, moral values, life priorities, benchmarking-technology.**

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

А.Т. Тюлегенова*, ст. преп., КУ имени Ш.Ш. Уалиханова, г. Кокшетау*

Ж.Ж. Алпысбаева*, ст. преп., КУ имени Ш.Ш. Уалиханова, г. Кокшетау*

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТАЦИОННО-МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В данной статье авторы уделяют внимание динамике готовности формирования к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии с использованием в учебном процессе организационно-мотивационного компонента. Исследование проводится в университетах Казахстана и России с целью определения влияния менталитета на ориентационно-мотивационный фактор формирования готовности студентов вуза к самостоятельной работе посредством бенчмаркинг-технологии. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – динамике формирования ориентационно-мотивационного компонента самостоятельной работы посредством нравственных ценностей. Автором предложены методический материал и педагогическая диагностика с целью повышения уровня формирования готовности студентов к самостоятельной работе. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: **самостоятельная работа, нравственные ценности, жизненные приоритеты, бенчмаркинг-технология.**

Relevance. The formation of future specialist's readiness for targeted self-education, to use the methods and skills of self-educational activity is the modern tendency, connected, first of all, with the processes taking place in the society.

However, in our opinion, the actual topic of such discussions is not just the problems of modernization of higher education, but also rather the search for new principles of such modernization. It is quite obvious that at this time the matter is about the formation of an absolutely new paradigm of education.

The universal thesis is that the main task of higher education is to form a creative person of an expert capable of self-development, selfeducation, innovative activity, competitive, initiative, creative thinking, The main goal of the program is to provide the students with the knowledge and skills they need for a continuous professional growth and professional and social mobility.

This task requires, first of all, changes in the very conceptual framework of teaching, since the formation of such a person is hardly possible only through mechanical transfer of knowledge in the ready-made form from the teacher to the student.

In the new educational paradigm, the student must become an active subject who can competently formulate a problem, analyze possible ways to solve it, find the optimal result and prove its correctness. Therefore, in essence, it is about changing the paradigm of learning into a paradigm of education. From this perspective, students' self-study does not just become an important form of the educational process – it becomes its basis.

In foreign literature, self-study is often interpreted as «independent learning» and «self-regulated learning». Note that students who self-study often participate more actively in learning tasks, such as reading online learning materials, completing class assignments, planning, and assessing learning milestones. Jossberger et al. (2010) noted that Self-Directed Learning (SDL) refers to the psychological processes of students who direct themselves to gain knowledge and understanding of how to solve problems [1].

The method of self-education formation as a personal quality is the organization of students' independent work in study process and education of independence [2].

Since students are at the core of learning process, a study tailored to their motivations and strategies and factors hindering their learning is imperative as students themselves play pivotal roles in shifting their own learning and acquiring enhanced academic achievement. Accordingly, Pintrich [3] acknowledged that research on student motivation is central to research in learning and teaching settings. Pintrich et al. have demonstrated that positive motivational beliefs positively related to higher levels of self-regulated learning. This study is critical because it delves into Liberian students' motivations and strategies as well as factors hampering their learning. Cognizant of this, Zimmerman [4] stresses that there is a growing pedagogical need to comprehend how students develop the capability and motivation to regulate their own learning. Zimmerman believes that when students monitor their responding and attribute outcomes to their strategies, their learning becomes self-regulated, and they exhibit increased self-efficacy, greater intrinsic motivation, and higher academic achievement. Gasco et al. [5] noted that motivation plays an important role in learning because it greatly explains academic performance. Students are supposedly capable of instigating, modifying, and sustaining information. Further, research showed that students' motivations and strategy use have some impact on student

performance. According to Schunk [6], Pintrich thinks students must monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior as part of self-regulated learning. According to Pintrich, Zimmerman has revealed that students who are self-regulating, who set goals or plans, and who try to monitor and control their own cognition, motivation, and behavior predicated upon these goals are more likely to do much better in school.

The aim of the research is to theoretically justify and experimentally test the effectiveness of the orientation-motivational component on the formation of university students' readiness to work independently through benchmarking-technology.

The aim of the study led to the formulation of the following **research objective:**

to determine the degree of influence of orientation-motivational component on the formation of university students' readiness for independent work by means of benchmarking-technology and verify its effectiveness in the experimental work.

Scientific novelty of the study lies in the fact that the essence and content of the formation of university students' readiness for independent work, which consists of the orientation-motivational, instructional-setting, procedural, corrective, control and evaluation components.

The practical relevance of the study is determined by the fact that created and implemented the technology of formation of university students' readiness for independent work, contributing to the effectiveness of this activity.

General conclusions on the results of the research, the extent of achieving the goal. Motivation is a fundamental recipe for academic success. It involves internal and external factors that stimulate desire and energy in people to be continually interested and committed to job, role, or subject, or to make an effort to attain a goal. Dornyei [7] argued that motivation explains why people decide to do something, how hard they are going to pursue it, and how long they are willing to sustain the activity. In order words, «motivation is what gets you going, keeps you going, and determines where you're trying to go». Alderman [8] indicates that those students who have optimum motivation have an edge because they have adaptive attitudes and strategies, such as maintaining intrinsic interest, goal setting, and self-monitoring. Besides, motivational variables interact with cognitive, behavioral, and contextual factors to upset self-regulation.

The active independent work of students is possible only in case of serious and stable motivation. The strongest motivating factor is preparation for further effective professional activity.

The influence of orientation-motivational component on the formation of university students' readiness for independent work is reflected in the works of V.A. Mamaeva [9], O.V. Nogovitsina [10], I.V. Georghe [11], G.N. Dinitz [12], etc. There are many points of view related to the formation of the orientation-motivational component; in the aspect of the problems of our study, the closest for us is the opinion of E.L. Podnebesnykh [13], who believes that certain life senses influence the educational values of students, and Rokeach [14], according to which everyone has a personal hierarchy of values. The most preferred value is central to an individual's life, and also has an important regulating function in educational life as well.

The orientation-motivational component of students' independent work is aimed at the awareness of students of a specific goal in their independent activity, oriented to perform individual work through benchmarking-technology, providing additional assignments and topics focused on future professional experience. Theoretical analysis of the literature allows us to identify a promising direction of development: the influence of students' moral values on the dynamics of formation of orientation-motivational component.

The orientation-motivational component is aimed at stimulating the motivational attitude of students to the performance of independent work, awareness of its importance for future professional activity. The formation of motivational readiness for independent work through benchmarking technology gives an opportunity for self-improvement, the desire to become a highly qualified specialist.

In our opinion, in order to observe the dynamics of formation of orientation-motivational component of independent work, it is necessary to initially determine in students their life and moral values, which in turn will affect the orientation-motivational component. Since the research is conducted at the intersection of the two countries, applying the methodology of M. Rokeach, we conducted questionnaire survey among students of NAO «Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov» and students of Gorno-Altaisk State University (GASU), in order to determine the influence of mentality and the university on motivation to prepare individual work of students. The survey involved 114 university students, as well as one teacher of the Gorno-Altai State University and three teachers of the NJSC «Kokshetau University named after Sh.Sh. Ualikhanov». The survey was conducted through the survey administration software Google Forms.

According to M. Rokeach, he divides values into two categories:

Terminal Values M. Rokeach defines «as beliefs that the ultimate goal of an individual coincides not only with his personal point of view, but also with the opinion of society (for example, happy families, world peace); instrumental values – as beliefs that a certain way of action (for instance, decency) is undeniably true both in society and in an individual».

In the experiment we conducted, students were asked to prioritize among the 18 suggested categories of values based on their life principles. The results of the survey are presented in Diagram 1.

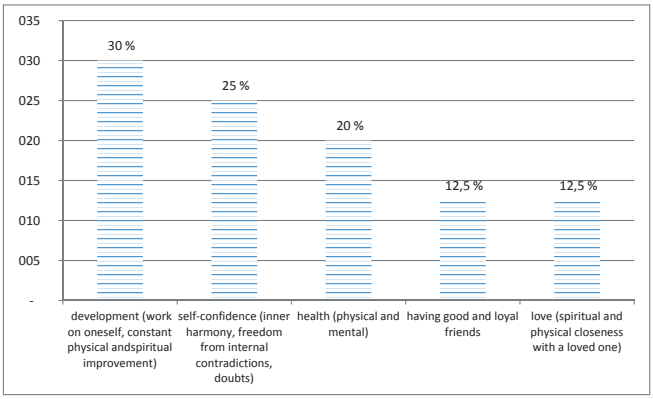


Fig. 1. Relevant terminal values in the experimental group among students of Kokshetau University

The structure of terminal values of students of both universities showed that the most significant values are happy family, love in all its manifestations, health, friends, and other values are the least important for them – beauty, creativity, happiness of others, etc.

Valuable for us is M. Rokeach's definition of instrumental values, we agree with him, considering that one type of deeds or actions (impeccability, directness) is preferable for an individual in all situations from the point of view of his/her social position.

Results of beliefs of the interviewed respondents are presented in the Diagram 2. Instrumental values can be grouped into ethical values, communicative values, business values; selfish and unprincipled values, unselfish values; self-affirmation values and acceptance values.

In our case instrumental values were grouped into values of self-affirmation and values of acceptance of others.

28% of respondents believe that honesty and truthfulness is one of the important and priority values in life, where personal and public point of view will be equal in any situation; 18% prove the theory of self-assertion, finding in themselves the courage to defend their opinion.

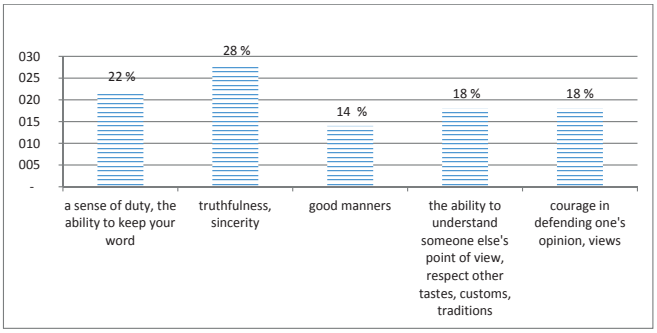


Fig. 2. Relevant instrumental values in the experimental group among students of Kokshetau University

In the aspect of the study, analyzing the influence of life values on the formation of orientation-motivational component, it is important that in the five important values respondents note the broadening of the horizons, intelligence, education, which are the components of the process of organizing independent work of students through benchmarking-technology.

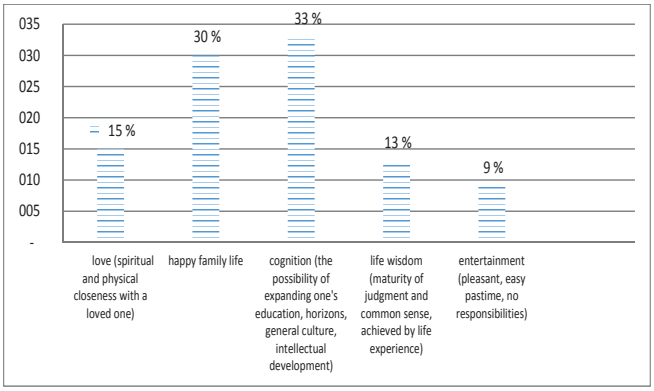


Fig. 3. Terminal values of students in the monitoring group of Gorno-Altaisk State University

The result of Gorno-Altaisk State University student survey is presented in Diagram 3. The first 5 positions are occupied by the following terminal values:

According to the results of the survey among the five basic values of the students of Gorno-Altaisk University, as well as among the students of the experimental group of Kokshetau University, 33% of respondents chose such value gradation as “cognition” (the opportunity to broaden the horizon of education, erudition, general development, mental, spiritual development), which is important in the context of our study, and confirms the importance of independent work in the educational process.

As mentioned above, in determining the instrumental values it is important to organize them into a certain group. In the control group among SAGU students instrumental values were grouped into values of self-affirmation and values of acceptance of others (Diagram 4).

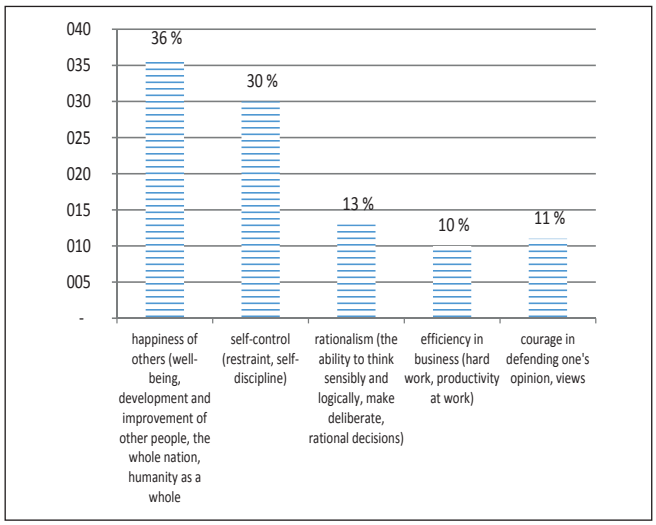


Fig. 4. Instrumental values of students in the monitoring group of Gorno-Altaisk State University

36% of respondents believe that the happiness of others and their welfare is one of the most important values in their lives, 30% are of the opinion that self-control, restraint, self-discipline are an important character trait. For 13% of respondents rationality (the ability to think sensibly and logically, to make deliberate and rational decisions) is a value that ranked among the five most important. 10% are of the opinion that efficiency in business (diligence, efficiency at work) will allow them to achieve their goals, and in fifth place in 11% is the criterion of «courage to defend their opinion, views».

According to the results of questioning of control group of students of Kokshetau University among the five most important terminal values 30% of respondents chose terminal value «development (work on themselves, constant physical and spiritual improvement)». Drawing a parallel between this value and independent work it is possible to trace interrelation of these two components. 25% of respondents consider as a priority life principle «self-confidence (inner harmony, freedom from internal contradictions, doubts)», which is also an important trait of a self-educated, competitive graduate who meets the requirements of the modern labor market (Figure 20).

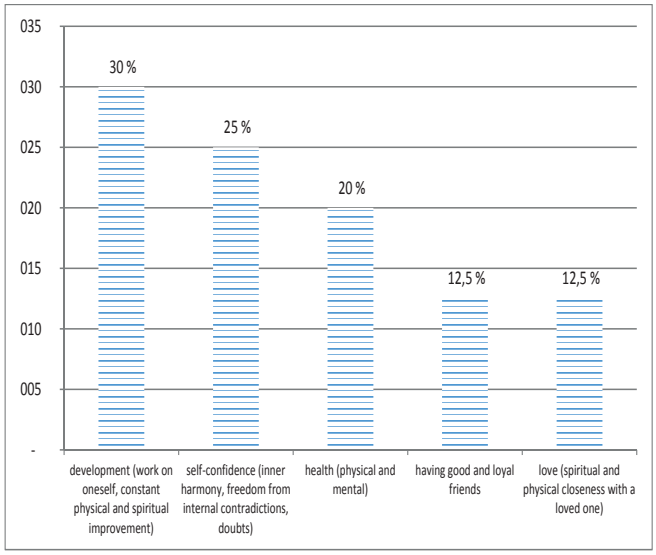


Fig. 5. Terminal values of students in the experimental group of Kokshetau University

Instrumental values of students in the control group of Kokshetau University by the results of the study were grouped into ethical values as well as values of self-affirmation and values of acceptance of others (Figure 6).

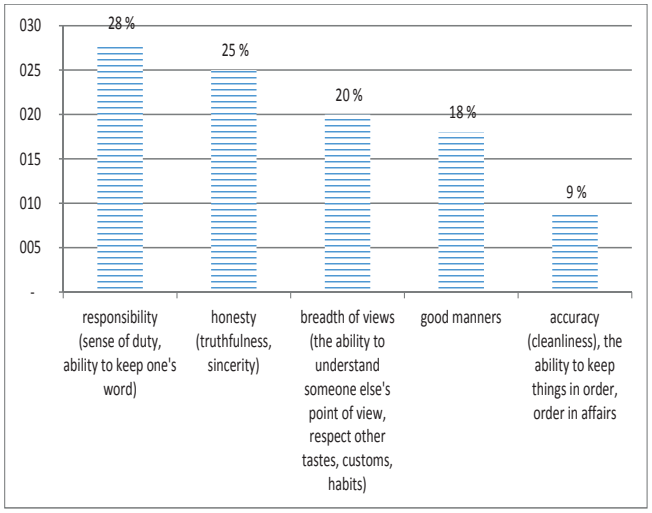


Fig. 6. Instrumental values of monitoring students of Kokshetau University

Thus, summarizing the results of diagnostics of terminal and instrumental values of university students (according to M. Rokeach methodology) we have revealed an insignificant difference in the choice of priority values:

the choice of Gorno-Altaisk State University students: love (closeness in all its understandings with the beloved person); happy family life; knowledge (the possibility of expanding the horizon of education, erudition, general development, mental, spiritual development); life wise (values acquired in the process of life experience); entertainment (pleasure, joy, pleasure, pleasant, unencumbered pastime, absence of duties);

– the choice of students in the control group of Kokshetau University: development (work on themselves, constant physical and spiritual improvement); self-confidence (self-acceptance, freedom from internal contradictions, doubts); health (physical and mental); having good and faithful friends; love (closeness with the beloved person in all its understandings);

– the choice of students in the experimental group of Kokshetau University: happy family life; active life (emotional satisfaction and richness of life); love (spiritual and physical closeness with the beloved person); health (physical and mental); cognition (the possibility of expanding the horizon of education, erudition, general development, mental, spiritual development).

The revealed values in students of Gorno-Altaisk and Kokshetau universities will allow to motivate students to independent work by means of benchmarking-technology.

The level of formation of orientation-motivational component of independent work was conducted among students by questionnaire method by means of Google Forms.

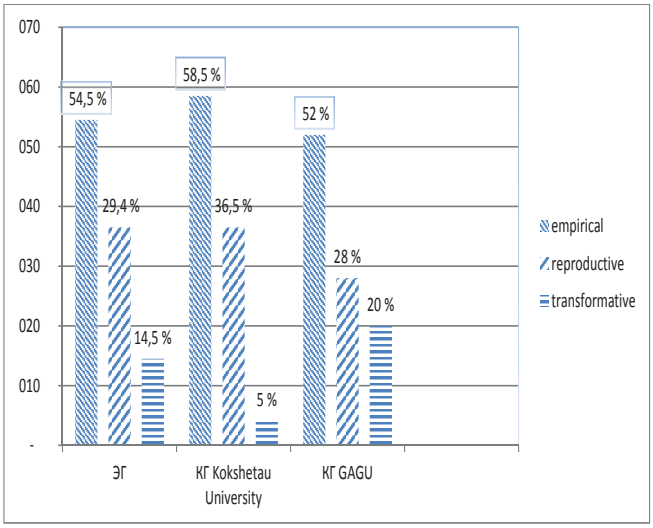


Fig. 7. Results of level of formation of orientation-motivational component of formation of readiness to SRS of higher education institution by means of benchmarking-technology

According to the results of diagnostics of orientation-motivational component students of experimental group show 54,5% empirical level of component, and students of control group of KU named after Sh. Ualikhanov 58,5% (24 of 41), students of Gorno-Altaisk State University – 28% (7 of 25). Nevertheless, the orientation-motivational component was formed in 52% (13 out of 25) students of Gorno-Altaisk State University at the reproductive level, which indicates the interest of students in the readiness to SRS of university through benchmarking-technology. Students of control group of Kokshetau University demonstrated 36.5% (15 from 41) of formation of orientation-motivational component at reproductive level. The clear aspiration showed 20% (5 of 25) students of SASU; 5% (2 of 41) students of control group of Kokshetau University and 14.5% (7 of 48) students of the experimental group.

Theoretical and practical significance of the results of the work. With the correct pedagogical approach and competent organization, independent work through benchmarking technology develops the ability to search for information on the Internet, forms the ability to plan and allocate personal time for self-study. Students discover in themselves the possibilities to make the most of and develop strong personality traits, learn to calculate the time correctly, choose ways and methods of work.

The novelty of the research lies in the fact that the essence of the orientation-motivational component in the formation of university students' readiness for independent work is defined. The effectiveness of benchmarking-technology in the formation of university students' readiness for independent work is proved experimentally.

The practical significance of the study is determined by the fact that created and implemented the technology of forming university students' readiness for independent work, contributing to the effectiveness of this activity.

Overall conclusions. With the right pedagogical approach and competent organization, independent work through benchmarking-technology develops the ability to search for information on the Internet, shapes the ability to plan and distribute personal time for self-study. Students discover opportunities to maximize and develop strong personal qualities, learn to properly manage time, choose ways and methods of activities.

Thus, having studied information about students' life priorities, a teacher has an opportunity to motivate students for self-education and self-study more effectively. Knowing the life values of the students will make it possible to work more effectively and productively in groups.

Perspective for further research. The performed research has made a certain contribution to the solution of the problem of formation of readiness to independent work of university students by means of benchmarking-technologies. At the same time, it does not exhaust the variety of the stated problem. The study of such a complex phenomenon as formation of readiness to independent work of university students through benchmarking-technologies can be continued in the direction of finding other ways to contribute to this process at different stages of education, and mechanisms for the development of the culture of independent work of university students.

Библиографический список

1. Jossberger H., Brand-gruwel S., Boshuizen H., Wiel M. The challenge of selfdirected and self-regulatSed learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*. 2010; № 62 (4): 415 – 440.
2. Темербекова А.А., Зиязиева Л.Р. Влияние бечмаркинг-технологии на формирование готовности студентов вуза к самостоятельной работе. *Тезисы докладов межвузовской конференции.* Екатеринбург: РГППУ, 2020: 193 – 195.
3. Pintrich P.R., Marx R.W., Boyle R. A. Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*. 1993; Vol. 63, № 2: 167 – 199.
4. Zimmerman B.J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 1989; Vol. 81, № 3: 329 – 339.
5. Gasco J., Goñi A., Villarroel J.D. Sex differences in mathematics motivation in 8th and 9th grade. *Procedia – Social and Behavioral Science*. 2014; Vol. 116: 1026 – 1031.
6. Schunk D.H. Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*. 2005; Vol. 40; № 2: 85 – 94.
7. Dornyei Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, NY, USA, 2001.
8. Alderman M.K. *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. London, UK, 2004.
9. Мамаева В.А. *Формирование готовности студентов к самостоятельной работе средствами инновационных технологий*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2018.
10. Ноговицина О.В. *Формирование готовности студентов университета к самообучению в процессе математической подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2008.
11. Георге И.В. *Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы*: монография. Тюмень, 2016.
12. Диниц Г.Н. *Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
13. Поднебесных Е.Л. *Формирование духовно-нравственных ценностей студентов в условиях инновационной среды колледжа*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2006.
14. Rokeach M. *The nature of human values*. New York: Free Press, 1973.

References

1. Jossberger H., Brand-gruwel S., Boshuizen H., Wiel M. The challenge of selfdirected and self-regulatSed learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*. 2010; № 62 (4): 415 – 440.
2. Temerbekova A.A., Ziyazieva L.R. Vliyanie bechmarking-tehnologii na formirovanie gotovnosti studentov vuza k samostoyatel'noj rabote. *Tezisy dokladov mezhvuzovskoj konferencii.* Ekaterinburg: RGPPU, 2020: 193 – 195.
3. Pintrich P.R., Marx R.W., Boyle R. A. Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*. 1993; Vol. 63, № 2: 167 – 199.
4. Zimmerman B.J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 1989; Vol. 81, № 3: 329 – 339.
5. Gasco J., Goñi A., Villarroel J.D. Sex differences in mathematics motivation in 8th and 9th grade. *Procedia – Social and Behavioral Science*. 2014; Vol. 116: 1026 – 1031.
6. Schunk D.H. Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*. 2005; Vol. 40; № 2: 85 – 94.
7. Dornyei Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, NY, USA, 2001.
8. Alderman M.K. *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. London, UK, 2004.
9. Mamaeva V.A. *Formirovanie gotovnosti studentov k samostoyatel'noj rabote sredstvami innovacionnyh tehnologij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2018.
10. Nogovicina O.V. *Formirovanie gotovnosti studentov universiteta k samoobucheniyu v processe matematicheskoj podgotovki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2008.
11. George I.V. *Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya na osnove organizacii samostoyatel'noj raboty*: monografiya. Tyumen', 2016.
12. Dinic G.N. *Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo professional'noj podgotovki studentov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
13. Podnebesnyh E.L. *Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostej studentov v usloviyah innovacionnoj sredy kolledzha*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2006.
14. Rokeach M. *The nature of human values*. New York: Free Press, 1973.

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 004.652.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-120-123

Lagokha A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies of the Institute of Information Technologies and Physics and Mathematics Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ldakas@mail.ru*

CONCEPTUAL MODELING AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF ABSTRACT THINKING IN THE STUDY OF DATABASE THEORY. The article discusses possibilities for the development of abstract thinking of students, the future sphere of professional activity of which is related to the design of information systems based on databases. A consistent characteristic of the educational program is given, within the framework of which the algorithm for the development of abstract thinking is implemented using the technology of conceptual modeling, modeling tools are described according to the "entity-relationship" scheme, the features of the application of technology, the possibilities of developing basic forms of abstract thinking at the main stages of the implementation of the algorithm of conceptual model-

ing are defined, the results of applying the algorithm are analyzed from the point of view of compliance with the basic forms of abstract thinking – concepts, judgments, inferences. The prospects of using the algorithm for students studying in the direction of training 09.03.03 "Applied Informatics" are formulated.

Key words: **abstract thinking, database modeling, conceptual modeling, entity-relationship model, study of databases.**

***А.С. Лагоха**, кан. пед. наук, доц., ФГБО ВО «Алтайский государственный педагогический университет», E-mail: ldakas@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ АБСТРАКТНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БАЗ ДАННЫХ

В статье рассматриваются возможности развития абстрактного мышления студентов, будущая сфера профессиональной деятельности которых связана с проектированием информационных систем на основе баз данных. Дана последовательная характеристика образовательной программе, в рамках которой реализуется алгоритм развития абстрактного мышления с использованием технологии концептуального моделирования, описан инструментарий моделирования по схеме «сущность – связь», определены особенности применения технологии, возможности развития базовых форм абстрактного мышления на основных стадиях реализации алгоритма концептуального моделирования, проанализированы результаты применения алгоритма с точки зрения соответствия базовым формам абстрактного мышления – понятия, суждения, умозаключения. Сформулированы перспективы использования алгоритма для студентов, обучающихся по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика.

Ключевые слова: **абстрактное мышление, моделирование баз данных, концептуальное моделирование, модель «сущность – связь», изучение баз данных**.

Актуальность развития абстрактного мышления, вполне вероятно играющего доминантную роль в определении уровня компетентности специалиста в сфере IT, обусловливается конкретными требованиями к решению задач профессиональной деятельности. Точнее, необходимостью управления в рамках этой деятельности отвлеченными объектами, не имеющими прямых аналогов в реальном мире. Речь идёт о программировании, в частности объектно-ориентированном проектировании, разработке баз данных, моделировании структур данных, формализации предметной области и т.д. В большинстве работ, посвященных системному подходу к реализации той или иной деятельности в сфере IT, например, в работах [1 – 5] подчеркивается, что использование абстрактного мышления – это одна из фундаментальных, неустаревающих «технологий» для решения профессиональных задач. Однако сама проблема развития такого мышления (особенно применительно к конкретному виду профессиональной деятельности), как правило, авторами не рассматривается. Таким образом, предполагая, что студент на этапе обучения в вузе уже обладает, хотя бы на начальном уровне, способностями к абстрактному мышлению, сформулируем цель исследования – анализ возможностей развития таких способностей с использованием дидактического потенциала технологии концептуального моделирования при изучении дисциплин, ориентированных на разработку баз данных (БД) как одной из самых масштабных, востребованных, динамично развивающихся областей на современном рынке информационных технологий.

Для достижения цели необходимо решить несколько задач:

Охарактеризовать образовательную программу, на примере которой рассмотрена возможность использования технологии концептуального моделирования для развития абстрактного мышления.

Определить особенности применения технологии концептуального моделирования, его роль в цикле разработки БД.

Описать используемый алгоритм разработки модели реляционной БД с применением технологии концептуального моделирования.

В качестве вывода проанализировать результаты применения алгоритма концептуального моделирования с учётом соответствия форм абстрактного мышления элементам разработки модели.

Подчеркнем, что с точки зрения практической значимости в статье акцентировано внимание на реализации третьей задачи – именно в процессе её решения *предложен алгоритм,* который используется для развития абстрактного мышления у студентов, изучающих теорию проектирования баз данных. Решение первой и второй задач необходимо для теоретического обоснования алгоритма, четвертая – для анализа результатов исследования.

Перейдем к последовательной характеристике решения поставленных задач.

Анализируя логику и специфику формирования когнитивных способностей к абстрагированию у студентов соответствующих направлений подготовки, в первую очередь отметим, что блок математических дисциплин составляет методологическую основу реализации практически любой образовательной программы в этой области, и именно он несёт основную нагрузку по формированию абстрактного мышления. К моменту изучения дисциплин специализации в качестве результата освоения «математики» необходимо уметь оперировать понятиями и категориями относительно объектов, не существующих в реальном мире, а именно:

– анализировать;
– систематизировать и классифицировать;

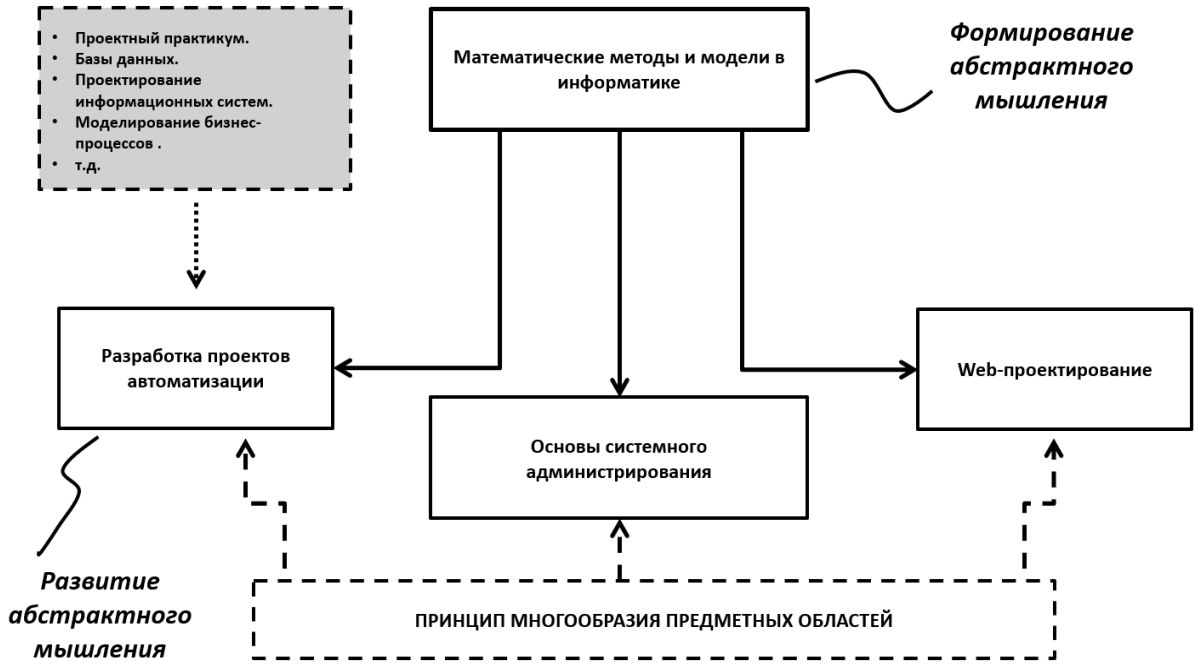


Рис. 1. Структура учебного плана (основные логические модули) по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика

– определять причинно-следственные связи и отношения между объектами;
– сравнивать;
– делать умозаключения;
– доказательно рассуждать и т.д.

Тогда как для развития перечисленных способностей абстрактного мышления технологию концептуального моделирования возможно применить при реализации условно выделенного блока дисциплин по «разработке проектов автоматизации» – проектный практикум, базы данных, проектирование информационных систем, моделирование бизнес-процессов и т.д.

В качестве примера на рис. 1 приведена условно-модульная структура учебного плана по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика Института информационных технологий и физико-математического образования ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет». Схема иллюстрирует взаимосвязь модулей дисциплин с акцентом на процессах формирования (блок математических дисциплин) и развития (блок дисциплин по разработке проектов автоматизации) абстрактного мышления.

В соответствии с определениями концептуальная модель – это в первую очередь абстрактная модель, с помощью которой определяется смысловая нагрузка рассматриваемой предметной области [6; 7; 8]. Состоит концептуальная модель из совокупности взаимосвязанных понятий, их свойств, характеристик, классификаций по различным признакам (по типам, ситуациям, параметрам законов протекания процессов в предметной области и т.д.). Авторы энциклопедических работ по теории проектирования БД [2; 3; 4; 9] подчеркивают, что концептуальная модель, несомненно, играет важную роль в жизненном цикле системы, именно она определяет реализацию её фундаментальных свойств, в частности структуру для хранения данных с учётом определенных требований. Это структурная достоверность, отсутствие избыточности, расширяемость, целостность и т.д.

Фактическим стандартом при концептуальном моделировании БД стала модель «сущность – связь», или Entity Relationships (ER), предложенная П. Ченом [9] ещё в 1976 г. Общепринятым стало сокращенное название ER-модель, строится она с использованием различных нотаций, называемых ER-диаграммами.

Основу ER-диаграммы составляет:

1. Сущность (класс объектов одного типа). Имеет уникальный идентификатор имени в рамках моделируемой предметной области. Сущности соответствует множество экземпляров.

2. Объект, в свою очередь, определяется совокупностью атрибутов или характеристик его свойств. Здесь ключевым является требование к набору атрибутов, он должен позволять идентифицировать конкретные экземпляры сущности.

3. Связь является ассоциативным отношением между двумя сущностями.

Однако сущность описывается с помощью данных, именуемых свойствами или атрибутами сущности. Такой способ определения ведёт к преодолению когнитивной сложности путем абстрагирования на уровне «суждений» – фиксируются атрибуты, которые содержат утверждение о характеристиках (атрибутах) и игнорируются (отрицаются) несущественные для решения проблемы детали. Как правило, атрибуты являются определениями в высказывании о сущности и также обозначаются именами существительными естественного языка. Например, в случае с сущностью «Студент» необходимо учесть такие характеризующие атрибуты, как ФИО, дата рождения, год поступления и т.д., но такой характеристикой, как семейное положение, вполне можно пренебречь, она не имеет значения для решения задачи учета информации об успеваемости.

Сущности не автономны, они вступают в отношения или связи (Relationships) через свои атрибуты.

Обычно связь обозначается глаголом. Эти связи должны быть отражены в модели предметной области. При определении отношений акцент делается

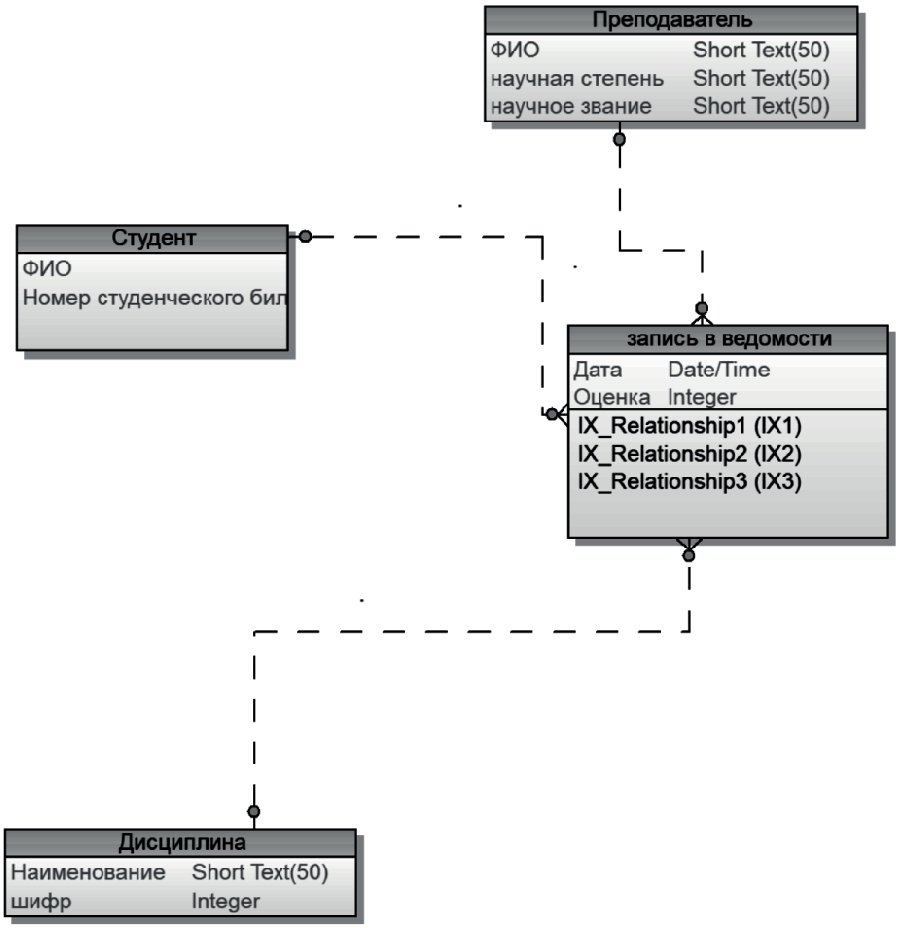


Рис. 2. Концептуальная модель, реализованная с использованием нотации IDEFX1

Большинство современных CASE-средств содержат инструментальные возможности для описания данных в формализме этой модели, кроме того, разработаны методы автоматического преобразования ER-модели в реляционную БД, при этом учитываются требования системы управления базами данных, для которой разрабатывается модель.

Для графической иллюстрации элементов модели на рис. 2 приведен пример ER-диаграммы, реализованной с использованием нотации IDEFX1 и case-средства Toad Data Modeler.

По своей сути ER-моделирование представляет собой процесс ассоциативной абстракции или отражение элементов реальности в элементах модели с учётом семантики предметной области и терминологии средств описания – сущностей, атрибутов, связей между сущностями. Конечно, и этот вид моделирования реализуется с использованием определённого алгоритма (рис. 3), однако, с точки зрения работы абстрактного мышления, следует отметить одну характеризующую особенность – отсутствие строгой последовательности при выполнении этапов моделирования. Так, сущность (Entity) предметной области является результатом абстрагирования реального объекта. Абстрактное мышление работает на уровне «понятий» и отражает существенные признаки класса однородных предметов. Обычно они обозначаются именем существительным. Предположим, что речь идёт о разработке базы данных для учёта информации об успеваемости студентов, в этом случае сущностями модели будут «Студент», «Преподаватель», «Дисциплина», «Группа», «Ведомость» и т.д.

на фиксации связей через их характеристики – абстрактное мышление уже работает на уровне «умозаключений», продуцируя новое суждение в виде связи на основе понятий и суждений, с помощью которых зафиксированы сущности предметной области и атрибуты, их характеризующие. Так, в приведенном выше примере сущность «Студент» связана с сущностями «Группа» (студент обучается в группе), сущность «Ведомость» связана с сущностями «Студент», «Преподаватель», «Дисциплина» и т.д.

Обобщенно последовательность разработки ER-модели сводится к выполнению следующих действий: определение сущностей предметной области, получение списка атрибутов, определение функциональных зависимостей и потенциальных ключей, процесс нормализации и корректировка модели по результатам его выполнения, формулировка правил поддержки целостности, определение связей между сущностей, их мощностей и правил поддержки целостности. Заключительный этап разработки модели – это её проверка. Только в том случае, если отображение элементов реальности в элементы модели выполнен должным образом, моделью можно воспользоваться для решения задачи. Проверка модели «сущность – связь» проходит по экспертной оценке определенных параметров (допускаются случаи, когда критерии несовместимы, поэтому приходится идти на некоторый компромисс), например, оцениваются избыточность, возможность расширяемости и целостность данных.

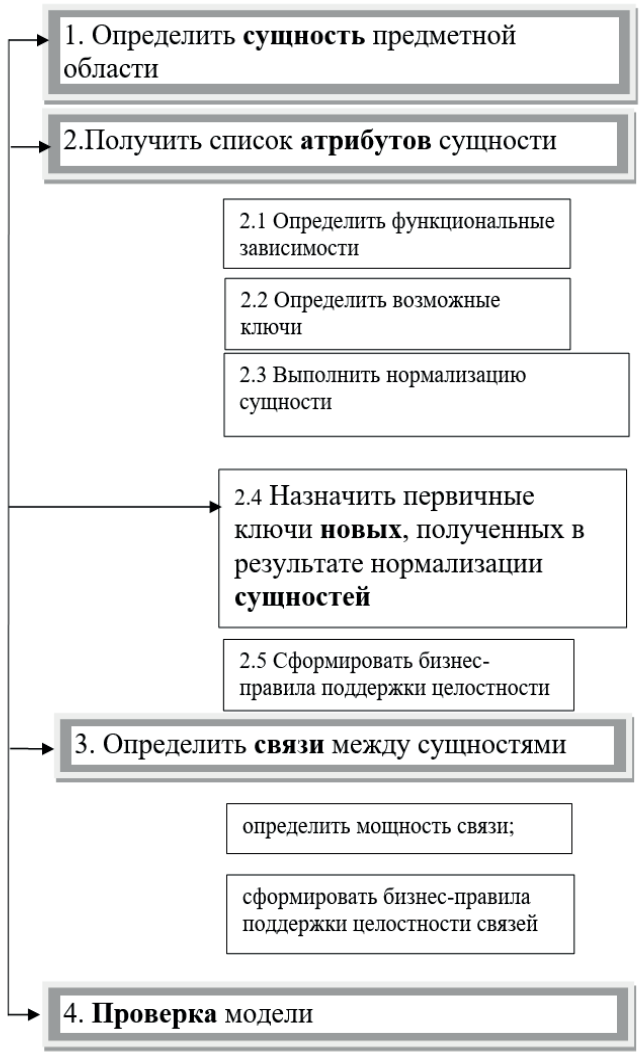


Рис. 3. Алгоритм разработки ER-модели

В качестве заключения и итогового обобщения возможностей применения концептуального ER-моделирования для развития абстрактного мышления отметим, что с учётом несомненной практической значимости в процессе обучения возможно использовать приведенную выше схему разработки модели «сущность – связь» в рамках двухэтапного алгоритма. Процесс обучения представляется в виде нескольких итераций, вариабельность выполнения которых (циклично, параллельно, последовательно) зависит от специфики конкретной предметной области, для которой строится модель. Выделяется условно «первый» этап, на котором реализуется анализ известных ER-моделей, разработка на их основе собственных модификаций, усвоение приёмов моделирования, их поэлементная отработка. Условно «второй» этап включает перенос сформированных приёмов моделирования на «новую» предметную область, имеющую как стандартную, так и нетривиальную структуру.

Для дополнительного подтверждения результатов использования алгоритма в табл. 1 приведены в соответствие формы абстрактного мышления и элементы модели, при определении которых они срабатывают. Отметим, что абстрактное мышление с опорой на опосредствованное представление конкретных объектов позволяет отразить основные закономерности исследуемых объектов или процессов предметной области с использованием таких составляющих его содержания, как понятие, суждение и умозаключение. Перечисленные базовые формы абстрактного мышления характеризуются следующим образом. Понятие отражает существенные признаки одноэлементного класса, суждение – это утверждение (или отрицание) понятий об объектах предметной области, закономерностях их существования и взаимосвязях. Умозаключение – несколько более сложная форма абстрактного мышления, которая позволяет сделать вывод в виде нового суждения с опорой на понятия и утверждения. Анализируя степень достижения цели исследовательской работы, следует отметить, что процесс отражения элементов реальности в элементы модели последовательно затрагивает все перечисленные формы абстрактного мышления (результаты проведены в табл. 1) и реализуется по определенному, хотя и вариабельному алгоритму моделирования (описательная часть и схема приведены ранее, в том числе на рис. 3).

Таблица 1

Соответствие форм абстрактного мышления поэлементной разработке модели

Формы абстрактного мышления	**Элементы ER-модели**		
	Сущность	**Атрибуты сущностей**	**Связи между сущностями (характеризуется типом связи 1:1, 1: N, N: M)**
Понятие	v	v	v
Суждение		v	v
Умозаключение			v

Для повышения эффективности изучения теории концептуального моделирования реляционных баз данных, а соответственно, и повышения уровня абстрактного мышления на начальном этапе рекомендуется предоставить студенту самостоятельный выбор предметной области, для которой разрабатывается модель, такой выбор послужит фасцинирующим элементом процесса обучения. В качестве перспективы использования результатов исследования отметим возможность репликации алгоритма концептуального моделирования на всём цикле дисциплин, затрагивающих вопросы изучения теории проектирования баз данных, также алгоритм применим во время выполнения выпускной квалификационной работы.

Библиографический список

1. Одинцов И.О. *Профессиональное программирование. Системный подход.* Санкт-Петербург: БХВ – Петербург, 2002.
2. Крёнке Д. *Теория и практика построения баз данных*. Санкт-Петербург: Питер. 2006.
3. Когаловский М.Р. *Энциклопедия технологий баз данных*. Москва: Финансы и статистика, 2002.
4. Дейт К.Дж. *Введение в системы баз данных*. Москва: Издательский дом «Вильямс», 2001.
5. Репин В.В., Елиферов В.Г. *Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов*. Москва: Стандарты и качество.
6. Поспелов Д.А., Захаров В.Н., Попов Э.В., Хорошевский В.Ф. *Искусственный интеллект. Модели и методы*. Москва: Радио и связь, 1990.
7. Поспелов Г.С. *Искусственный интеллект основа новой информационной технологии*. Москва: Наука, 1988.
8. Крылов А.А. Организация информационного управляющего процесса в системе мозга. *Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда*: в 2 ч. Ленинград: Издательство Ленинградского государственного университета, 1975; Ч. 2: 3 – 39.
9. Чен П. Модель «сущность – связь» – шаг к единому представлению о данных. *Системы управления базами данных*. Перевод с английского М.Р. Когаловского. Москва, 1995; № 3: 137 – 158.

References

1. Odincov I.O. *Professional'noe programmirovanie. Sistemnyj podhod.* Sankt-Peterburg: BHV - Peterburg, 2002.
2. Krenke D. *Teoriya i praktika postroeniya baz dannyh.* Sankt-Peterburg: Piter. 2006.
3. Kogalovskij M.R. *`Enciklopediya tehnologij baz dannyh.* Moskva: Finansy i statistika, 2002.
4. Dejt K.Dzh. *Vvedenie v sistemy baz dannyh.* Moskva: Izdatel'skij dom «Vil'yams», 2001.
5. Repin V.V., Eliferov V.G. *Processnyj podhod k upravleniyu. Modelirovanie biznes-processov.* Moskva: Standarty i kachestvo.
6. Pospelov D.A., Zaharov V.N., Popov `E.V., Horoshevskij V.F. *Iskusstvennyj intellekt. Modeli i metody.* Moskva: Radio i svyaz', 1990.
7. Pospelov G.S. *Iskusstvennyj intellekt osnova novoj informacionnoj tehnologii.* Moskva: Nauka, 1988.
8. Krylov A.A. Organizaciya informacionnogo upravlyayuschego processa v sisteme mozga. *Metodologiya issledovanij po inzhenernoj psihologii i psihologii truda:* v 2 ch. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta, 1975; Ch. 2: 3 – 39.
9. Chen P. Model' «suschnost' – svyaz'» – shag k edinomu predstavleniyu o dannyh. *Sistemy upravleniya bazami dannyh.* Perevod s anglijskogo M.R. Kogalovskogo. Moskva, 1995; № 3: 137 – 158.

Статья поступила в редакцию 04.10.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-124-126

Morkovin A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Barnaul Law Institute of the Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: marko.a@rambler.ru*
Morkovina O.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Altai Institute of Economy (Barnaul, Russia), E-mail: olga.mo@rambler.ru*

ON SOME POSSIBILITIES OF USING FOREIGN EXPERIENCE OF POLICE DEPARTMENTS IN RUSSIAN LAW ENFORCEMENT PRACTICE AND IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION OF LAW PROFILE. The article considers ways of using foreign experience of functioning separate departments of police in the activity of Russian law enforcement agencies, in the organization of educational process on foreign languages, in studying vocationally oriented topics in the educational organizations of higher education of law profile. The authors give a short brief of organization of activities in the countries of Europe and the USA connected with the maintenance of public order and citizens' security and the possibility of using it in the work of Russian law enforcement agencies. The authors give examples of organization the educational process on foreign languages by using the materials from foreign mass media aimed to development of trainees' professional competence.

Key words: **educational organizations of higher education, organization of educational process, foreign experience, educational activity, activity of police departments, maintenance of public order.**

А.М. Морковин, *канд. пед. наук, доц., зав. каф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: marko.a@rambler.ru*
О.В. Морковина, *канд. ист. наук, доц., Алтайский институт экономики, г. Барнаул, E-mail: olga.mo@rambler.ru*

О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПОЛИЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ И В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья раскрывает возможности применения зарубежного опыта функционирования отдельных подразделений полиции в деятельности отечественных правоохранительных органов, а также при организации воспитательно-образовательного процесса по иностранным языкам, при изучении профессионально ориентированных тем в образовательных организациях высшего образования юридического профиля. В краткой форме авторами дается представление об организации деятельности полицейских подразделений в отдельных странах Европы и США, связанной с обеспечением общественного порядка и безопасности граждан, и возможности применения их опыта в деятельности отечественных правоохранительных органов. Авторы приводят примеры организации обучения иностранным языкам с использованием материалов из зарубежных средств массовой информации с целью формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: **образовательные организации высшего образования, организация воспитательно-образовательного процесса, зарубежный опыт, образовательная деятельность, деятельность подразделений полиции, обеспечение общественного порядка.**

Актуальность исследования заключается в том, что произошедшие в конце 90-х годов прошлого столетия в общественно-политической и экономической жизни России перемены породили ряд проблем, которые требуют безотлагательного решения. Одним из таких направлений выступает борьба с преступностью, охрана общественного порядка, защита прав и свобод граждан от преступных деяний. В настоящее время, хотя и существуют определенные различия в деятельности исполнительной власти стран Европы, США и России, правоохранительная практика последних лет доказывает необходимость изучения их положительного опыта.

В качестве цели исследования считаем возможным рассмотреть данную проблематику с позиции её изучения в рамках тем практических занятий при изучении дисциплины «Иностранный язык» в образовательных организациях высшего образования юридического профиля. Следует заметить, что при изучении профессионально ориентированных тем обозначенной дисциплины появляются возможности, которые заключаются в следующем: при осуществлении образовательного процесса предъявить обучающимся устройство и основные направления деятельности правоохранительных органов стран изучаемого языка; осуществить сравнительный анализ функционирования зарубежных и отечественных правоохранительных организаций; обозначить возможности практического применения зарубежного опыта по организации охраны общественного порядка и общественной безопасности в деятельности отечественных правоохранительных органов.

Анализ источников по обозначенной проблематике позволяет выделить научную новизну исследования, выражающуюся в недостаточном освещении в научной литературе вопросов, связанных с выявлением специфических особенностей функционирования правоохранительных систем стран Европы, США, а также возможности их практического применения в правоприменительной деятельности отечественных правоохранительных организаций и в педагогической деятельности в образовательных организациях юридического профиля.

Сравнительный анализ основных направлений деятельности полицейских подразделений позволяет говорить о схожих задачах, стоящих перед правоохранительными органами разных стран, а именно:

– обеспечение безопасности личности;
– охрана общественного порядка;
– обеспечение общественной безопасности;
– охрана собственности;
– выявление, предупреждение и пресечение административных правонарушений;
– предупреждение, пресечение и раскрытие преступлений;
– розыск отдельных категорий лиц.

За время своего существования полиция России сделала большой шаг вперед в борьбе с преступностью и в вопросах охраны общественного порядка, хотя концепция правоохранительной деятельности в целом в стране ещё не отвечает в полной мере конкретным потребностям населения в обеспечении личной и имущественной безопасности. Анализ научной литературы позволяет заключить, что для более эффективного обеспечения общественного порядка и предупреждения преступлений наряду с правоохранительными органами и органами местного самоуправления этим должны заниматься также и многие другие субъекты социальной сферы.

Проводимые полицией мероприятия по предупреждению и пресечению бытовых и уличных преступлений и административных правонарушений недостаточны и поэтому к конечному результату – значительному сокращению числа преступлений и правонарушений – не приводят. Одной из причин этого, прежде всего, выступает низкий уровень организации работы по охране общественного порядка на местах.

Комплексным, технически обоснованным подходом к решению данной проблемы является четкое определение объема правоохранительных функций полиции и осуществление интегрированной политики противодействия преступности, ставшей по своим масштабам реальной угрозой государству и обществу в целом. Теория и практика правоохранительной деятельности, развитие и функционирование института общественной безопасности в России в настоящее время нуждаются в серьезном переосмыслении с учетом изменений, которые происходят и в зарубежных государствах. Эти положения обосновывают смысл изучения деятельности полиции стран Европы и Соединенных Штатов Америки.

Особый интерес с точки зрения изучения с будущими сотрудниками правоохранительных органов представляет для нас правовой и организационный опыт в деле охраны общественного порядка, которым располагает полиция ведущих стран Западной Европы (Великобритания, Франция, Германия), так как, несмотря на некоторые существенные различия в праве, экономике и политике, эти страны вынуждены решать немало схожих проблем, связанных с ростом преступности.

Важное место в работе полицейских комиссариатов занимает выявление, пресечение и расследование уголовных правонарушений. Рост преступности несовершеннолетних во Франции ещё в 70-е годы прошлого столетия привел к необходимости вплотную заняться этой проблемой. В последнее время чрезвычайно остро стоит вопрос борьбы с юношеской наркоманией и совершенными

на этой почве преступлениями. В составе городской полиции созданы специализированные бригады, работающие в тесном контакте с подразделениями по делам несовершеннолетних. В целях предупреждения преступности несовершеннолетних подразделения полиции проводят мероприятия, направленные на снижение уровня данного рода правонарушений. Усиленные наряды полиции поддерживают порядок в курортных местностях, на пляжах, водных и горных станциях. На наш взгляд, данный зарубежный опыт будет весьма полезен и при решении аналогичных вопросов отечественными правоохранительными органами.

Борьба с правонарушениями, а соответственно и управление полицейскими силами, справедливо рассматривается в странах Западной Европы как обязанность не только государственной, но и региональной администрации. Так, в системе органов охраны порядка Великобритании существуют так называемые общие полицейские службы. К ним относятся полицейский колледж и окружные центры подготовки кадров; лаборатории судебных наук, которые территориально располагаются в каждом полицейском округе; станции обслуживания и ремонта радиоаппаратуры МВД; совет, владеющий вопросами продвижения по службе; организация региональных подразделений (бригад) уголовной полиции и полицейский совет Великобритании. Комитет общих полицейских служб осуществляет мероприятия по расследованию крупных преступлений силами региональных бригад, укомплектованных опытными работниками [1, с. 46].

Значительными полномочиями в сфере охраны общественного порядка обладают региональные власти Федеративной Республики Германии. На основании Конституции 1949 года собственные полицейские формирования были созданы во всех западногерманских землях, а после объединения Германии в 1990 году эта модель организации полиции была распространена на новые федеральные земли [2, с. 23].

Интересным и возможным для рассмотрения к применению в отечественной правоохранительной системе является опыт функционирования во всех западноевропейских странах, в том числе и в Германии, службы так называемого «оперативного вмешательства», которая состоит из наиболее опытных сотрудников мобильных подразделений, оснащенных вооружением, специальным транспортом и средствами связи. Эти подразделения предназначены для подавления массовых беспорядков, для участия в проведении операций по задержанию преступников, охране порядка во время проведения массовых мероприятий, оказанию помощи населению при стихийных бедствиях [3, с. 97].

Следует отметить, что точки зрения специалистов и коллег из трех рассматриваемых нами ведущих западноевропейских стран (Великобритании, Германии и Франции) во многом совпадают. Они считают, что повысить эффективность деятельности полиции можно, укрепив взаимодействие отраслевых служб полиции между собой, а также с иными правоохранительными органами и общественностью, тем самым давая понять, что тесное сотрудничество между различными организациями и объединениями, в том числе гражданскими, способствует более плодотворной борьбе с преступностью в государственном масштабе. [4, с. 47]. Данное положение считаем уместным к применению в отечественной правоприменительной практике.

Несмотря на некоторые успехи, достигнутые полицией в XX веке, обусловленные широким её участием в предупреждении преступлений, а также появлением в арсенале полицейских подразделений различного рода технических новшеств, число преступлений в обозначенных странах продолжает расти.

В настоящее время ни в одной стране мира нет единого направления, которое решило бы проблему нарушения гражданского спокойствия, и до определенной степени она будет существовать в обществе всегда. Тем не менее существуют эффективные приемы, которые можно использовать для уменьшения её активности, что восстановит уверенность населения и при этом повысит безопасность полицейских и их удовлетворение работой.

Для США наиболее актуальной проблемой являются кражи с взломом в жилых комплексах и кражи имущества из автомобилей. Когда действия по устранению источника преступлений планируются по отношению к собственности, они должны проводиться в рамках норм, гарантируемых всем гражданам Конституцией США и Конституцией штата.

В периодической литературе США существует следующее рабочее определение действий по устранению источника преступлений, которое объединяет определения, данные в толковых словарях с составляющими элементами федерального кодекса и кодекса штата. «Действия по устранению источника преступления – это когда сотрудник отдела полиции активно ищет кооперацию с владельцем собственности, агентом, съемщиком или ответственным лицом, чтобы остановить или уменьшить нелегальное нарушение гражданского спокойствия, исходящее из этой собственности». [5, с. 37].

Интересным обучающим компонентом, на наш взгляд, является то, что для устранения источника преступления в США используются неформальные и формальные действия. Ввиду того, что нарушения гражданского спокойствия как вид преступлений вызывают огромную негативную реакцию жителей любого населенного пункта, необходимо подтверждение или опровержение существования нарушения гражданского спокойствия. Цель уголовного расследования в делах о действиях по устранению источника преступлений заключается в том, чтобы документально зафиксировать нелегальные действия, имеющие место на территории и указанные в документах действия по устранению источника преступления. Важным моментом для действий по устранению источника преступлений являются и такие традиционные усилия полицейской службы, как направленное патрулирование и ускоренное преследование. Владение данной информацией позволит обучающимся осуществить своевременный анализ и верное правоприменительное действие в последующей практической деятельности.

Дальнейший анализ возможности использования зарубежного опыта действий полицейских подразделений в различного рода ситуациях позволяет нам применять материалы из средств массовой информации, например, при изучении темы «Семейное право» с обучающимися юридических факультетов образовательных организаций высшего образования. В рамках работы с лексико-грамматическим материалом по данной теме обучающимся будет полезна информация о деятельности целевой группы при Президенте США по жертвам преступности, которая признала, что домашнее насилие гораздо более сложное в причинах и решении явление, чем преступления, совершаемые незнакомыми людьми. Каждый год в США до шести миллионов жен подвергаются физическому насилию со стороны своих мужей. Очень большой процент убийств происходит именно в домашних условиях. Домашнее насилие, помимо насилия над супругой (-ом), может включать насилие над детьми, престарелыми членами семьи, физическое насилие со стороны интимных партнеров, преследование. С целью выполнения сравнительного анализа обучающимся будет также полезна информация о том, что американские правоохранительные органы в 1993 году приняли унифицированную процедуру расследования дел, относящихся к бытовому насилию. Протокол определяет бытовое насилие как уголовное преступление независимо от родственных отношений между партнерами. В протоколе оговариваются правила «профилактического ареста» с намерением арестовать агрессоров в тех случаях, когда юридически можно обосновать арест на основании актов бытового насилия. В то же время в нем указано, что к жертвам будут относиться с уважением, им будет предоставлена помощь, предусмотренная для случаев домашнего насилия, имеющаяся в распоряжении правоохранительных органов [6].

Полицейские, приезжающие на вызовы по бытовым насилиям, обязаны проводить тщательные расследования и предоставлять рапорты обо всех инцидентах и уголовных преступлениях, относящихся к бытовому насилию для передачи их в соответствующие отделы с целью дальнейшего расследования. Может оказаться, что арест – это самое лучшее средство, но ученые полагают, что существует вероятность того, что здесь необходимо также дополнительное вмешательство других социальных служб. Нельзя забывать и об ответственности общества. В настоящее время она состоит в том, чтобы создать условия, в которых женщины, дети, пожилые люди чувствовали бы себя в безопасности. Ни один человек не имеет права унижать другого, тем более воздействовать физически. В случае с домашним насилием мы имеем дело со стандартным методом охраны по принципу «работа по инциденту», по которому гражданин просит полицию оказать помощь.

Использование предложенных материалов, по нашему мнению, будет способствовать повышению интереса к изучаемой теме, поскольку фактические данные воспринимаются обучающимися с большим желанием к освоению. Здесь также не стоит забывать делать акцент на воспитательной составляющей предлагаемого для изучения материала, поскольку сегодняшние обучающиеся являются членами общества, сталкивающиеся с описываемыми ситуациями в повседневной жизни, и насколько качественно они овладеют теоретическими знаниями, настолько корректно смогут применить их на практике, в том числе в своей личной жизни.

В заключение хотелось бы ещё раз обратить внимание на то, что в процессе работы с аутентичными материалами по изучаемым профессионально ориентированным темам на занятиях по иностранному языку и во время самостоятельной работы с предлагаемыми для дополнительного изучения материалами обучающиеся сталкиваются с проблемами, связанными с непониманием отдельных культурных фактов другой страны, юридической лексикой, используемой в различного рода документах и законах, но планомерное и последовательное применение в образовательном процессе дополнительных материалов, взятых из первоисточников и имеющих профессиональную направленность, позволяет обучающимся знакомиться с положительным опытом правоприменительной деятельности в зарубежных странах, использовать полученные знания непосредственно в своей будущей практической деятельности, а также делиться ими с практическими работниками правоохранительных органов посредством участия в различного рода конференциях и научных мероприятиях. Исходя из изложенного, считаем возможным определить степень решения задач для достижения цели исследования как высокую, поскольку теоретическая и практическая составляющие нашли своё выражение в предложенных формах применения материалов при организации и осуществлении образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования юридического профиля. Перспектива дальнейших исследований, на наш взгляд, несомненна, так как предложенные формы и методы организации образовательного процесса позволяют совершенствовать педагогическую деятельность в образовательных организациях высшего образования.

Библиографический список

1. Крылов Б.С. *Полиция Великобритании: основные черты организации и деятельности*. Москва, 1974.
2. Антонов И.П. *Полиция Германии: история и современность*. Москва, 2000.
3. Сергеев А.Б. *Правоохранительная деятельность в Германии*: учебное пособие. Челябинск, 2001.
4. Губанов А.В. *Полиция государств Западной Европы: основные черты организации и деятельности*: учебное пособие. Москва, 1990.
5. Майоров В.И. *Организация деятельности по охране общественного порядка в США, странах Европы и России*: учебное пособие. ООО «Полиграф-Мастер». 2003.
6. Fleissner D., Heinzelmann F. *Crime Prevention Through Environmental Design and Community Policing*. Washington: NIJ, 1996.

References

1. Krylov B.S. *Policiya Velikobritanii: osnovnye cherty organizacii i deyatel'nosti*. Moskva, 1974.
2. Antonov I.P. *Policiya Germanii: istoriya i sovremennost'*. Moskva, 2000.
3. Sergeev A.B. *Pravoohranitel'naya deyatel'nost' v Germanii*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk, 2001.
4. Gubanov A.V. *Policiya gosudarstv Zapadnoj Evropy: osnovnye cherty organizacii i deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Moskva, 1990.
5. Majorov V.I. *Organizaciya deyatel'nosti po ohrane obschestvennogo poryadka v SShA, stranah Evropy i Rossii*: uchebnoe posobie. OOO «Poligraf-Master». 2003.
6. Fleissner D., Heinzelmann F. *Crime Prevention Through Environmental Design and Community Policing*. Washington: NIJ, 1996.

Статья поступила в редакцию 30.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-126-128

***Nasyrova E.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: nasyrova_ef@surgu.ru*
***Nasyrov R.I.**, postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: 89227776665@mail.ru*

GAME PROJECTS IN PROFESSIONAL EDUCATION. Game projects are based on game activities, the purpose of which is to stimulate the cognitive interest of students. The creation of effective programs, the development of information resources related to gaming technology are urgent tasks of the modern education system. The purpose of the article is to substantiate the feasibility of creating game projects by students using an information resource that implements the stages of project activity. The article summarizes the experience of researchers on the use of game projects in educational activities. Features of introduction of five stages of work on game projects are considered: immersion in the project, organization of activities, implementation of activities, presentation of results, reflection. Expediency of creating game projects by means of an information resource is substantiated. The idea is emphasized that the teaching content of an electronic educational resource is based on such pedagogical principles as consistency, interactivity, modularity, adaptability and independence. It is noted that there are much more positive aspects of creating game projects, and proper design will make it possible to effectively apply the method of game projects in professional activities.

Key words: **game technologies, game projects, didactic games, project activity, information resource.**

***Э.Ф. Насырова,** д-р пед. наук, проф., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: nasyrova_ef@surgu.ru*
***Р.И. Насыров,** аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: 89227776665@mail.ru*

ИГРОВЫЕ ПРОЕКТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В основе игровых проектов находится игровая деятельность, цель которой заключается в стимулировании познавательного интереса студентов. Создание эффективных программ, разработка информационных ресурсов, связанных с игровой технологией, являются актуальными задачами современной системы образования. Цель статьи состоит в обосновании целесообразности создания игровых проектов студентами средствами информационного ресурса, реализующего этапы проектной деятельности. В статье обобщается опыт исследователей по применению игровых проектов в образовательной деятельности. Рассмотрены особенности внедрения пяти этапов работы над игровыми проектами: погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, презентация результатов, рефлексия. Обосновывается целесообразность создания игровых проектов средствами информационного ресурса. Подчеркивается мысль, что обучающий контент электронного образовательного ресурса основывается на таких педагогических принципах, как системность, интерактивность, модульность, адаптивность и самостоятельность. Отмечается, что положительных аспектов создания игровых проектов намного больше, и правильное проектирование позволит эффективно применять метод игровых проектов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **игровые технологии, игровые проекты, дидактические игры, проектная деятельность, информационный ресурс.**

Игровая деятельность обладает огромным потенциалом, позволяя повысить мотивацию к учебе и эффективность усвоения материала изучаемого предмета. Но подготовка к занятию, на котором планируется применение игровой технологии, – это ответственная и тяжелая работа. Информационные технологии, позволяющие сделать занятие более увлекательным, создают дополнительные трудности. Надо понимать, что не каждый преподаватель владеет навыками программирования на достаточно высоком уровне, чтобы разрабатывать обучающие тренажеры и дидактические компьютерные игры. Это показывает тот факт, что создание игровых проектов с помощью разработанного информационного ресурса является актуальной темой исследования.

Цель статьи состоит в обосновании целесообразности создания игровых проектов студентами средствами информационного ресурса, реализующего этапы проектной деятельности.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в обобщении опыта применения игровых проектов в образовательной деятельности; определении главных аспектов создания дидактических игр; в разработке этапов проектной деятельности; в определении педагогических принципов. В процессе анализа применялись методы теоретического анализа и синтеза, методы сравнения и классификации.

Научная новизна исследования заключается в обосновании эффективности создания и применения игровых проектов средствами информационного ресурса как способа повышения мотивации и поддержания интереса студентов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования предложенных рекомендаций по созданию эффективных, методически грамотных программ обучения; по разработке обучающего контента электронного образовательного ресурса.

Анализ и поиск мотивационных средств и методов – это актуальная тема многих исследований. Интересно, что именно игровое обучение является продуктивной формой в данной сфере. Для многих преподавателей идея добавления игры в существующую учебную программу кажется логичной. Тем не менее люди имеют различные мотивы обучения. И. Гловер предполагает, что мотивация студентов является важным определяющим фактором того, как студенты реагируют на учебную деятельность. В то время как одни могут быть мотивированы обучающими играми, других это может демотивировать. Если игровое обучение влияет на отдельных лиц по-разному, что необязательно отрицает его полезность, скорее, призывает к включению обучающих игр в рамках целого ряда учебных мероприятий, выбранных таким образом, чтобы гарантировать, что ни один тип обучающихся систематически не находится в неблагоприятном положении [1].

Игры и игровые проекты в целом остаются приоритетными для многих исследователей, идеи которых отражены в трудах Абросимова Д.Д., Кононова Р.В., Беленькой М.Н. [2], Зайцевой О.А. [3], Казаковой Н.Ю. [4], Соболевой Е.В., Перевозчиковой М.С. [5]. Они отмечают, что педагог должен поддерживать контроль и направление внимания студентов при выполнении рутинных заданий или повторяющихся задач. Стоит признать, что в игре подобные задачи студенты решают с большим желанием.

Обобщая опыт применения игровых проектов в образовательной деятельности, Михалева М.Н. рассматривает требования, применяемые к дидактическим играм. Можно выделить главные из них: целесообразность выбора в качестве методического метода, системность применения с учетом зоны ближайшего развития, планомерность включения участников в игровую деятельность, индивидуализация [6]. Применительно к дидактическим играм из раздела точных наук Чилинрова Л.А. и Спиридонова Б.В. определяют требования в виде незамысло-

ватости правил, четких и точных игровых действий, наличия промежуточных и окончательных результатов достижений, поддержания мотивации, доходчивой информации и направленности игры на учебный предмет, самоанализ и работа над ошибками. Разработка обучающей игры, по мнению Сафиной Л.Г. и Панфиловой Л.В., начинается с установления дидактической цели. Далее необходимо определиться с механикой игры, свойствами, обеспечивающими развлекательную сторону процесса, разработать содержание. Важно для любой игры, даже небольшой, придумать правила, сценарий, определить количество участников, ее продолжительность, продумать инвентарь и другие обязательные элементы, систему оценивания и условия победы [7].

При разработке компьютерных игровых форм обучения для эффективного их применения сталкиваешься с необходимостью конкретизации различных свойств и характеристик: длительность игры, распределение информации по форме и виду преподавания, мотивационные составляющие и др. Несмотря на то, что у студентов во время игры наблюдается повышение мотивации, ее сила и устойчивость в различных играх неодинакова. Для поддержания интереса во время игры применяются различные методы, включение которых должно быть обоснованным.

Рассмотрим главные аспекты применения дидактических игр, раскрывающие значительное воздействие на образовательный процесс. Первым аспектом является выбор тем и разделов из программы дисциплины, где могут применяться обучающие игры. Второй аспект заключается в ориентации игр на тип занятия. В соответствии с дидактической целью игра может выполнять различные функции: игра – получение новых знаний, игра – обобщение, игра – закрепление изученного материала и другие. Следует проанализировать типы занятий с ориентацией их на игровое обучение. Основываясь на мнениях ученых, можно утверждать, что игровая технология может применяться как при изучении нового материала, так и для его закрепления. Третий аспект – разработка игровых проектов самими студентами.

Е.С. Полат отмечала, что метод проектов – «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [8].

Если рассматривать практическую сторону, то в центре игрового проекта стоит модульная система, когда весь курс разбивается на отдельные части, в основе которых лежат лабораторные и практические работы. Весь учебный материал разделяется на логически завершенные блоки, это яркий пример модульного обучения. Студенты разбиваются на отдельные мини-группы и выполняют индивидуальные проекты. Проектная работа всегда формирует инновационное и логическое мышление, обучающийся погружается в деятельность и способен почувствовать себя разработчиком общего большого программного продукта. Работа над одним большим проектом сложнее, так как требует серьезной подготовки от преподавателя. Как в любом проекте, процесс создания игры требует подготовки: продумать его от начала и до конца, выбрать концепцию игры и способы её реализации. При разработке компьютерной программы реализуется весьма распространенная проектная технология, или метод проектов. Данный метод предполагает комплекс мероприятий, в ходе которых достигается конкретная цель – продукт проекта, который объединяет отдельные модули в одно целое. Модули отличаются друг от друга по времени выполнения и чаще всего предусматривают определенный порядок их выполнения.

Построение работы со студентами педагог может организовать, объединяя их в группы по интересам или уровню развития. Например, сильным студентам предлагается в групповой работе самим создавать проекты, а более слабым – участвовать в выполнении заданий дидактических игр. При погружении в учебную деятельность для разработки заданий студенты развивают широкий спектр компетентностей поисково-исследовательской деятельности, представленные объединением следующих составляющих: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции. Также предлагается студентам создавать игровые проекты средствами информационного ресурса. Информационный ресурс позволяет реализовать все этапы проектной деятельности:

1 этап: погружение в проект (на этом этапе педагог со студентами выбирают тематику для организации проекта дистанционной дидактической игры).

2 этап: организация деятельности (студенты создают проект, название, заготовки игр, добавляют зарегистрированных участников).

3 этап: осуществление деятельности (студенты погружаются в тему проекта, изучают литературу, подбирают и придумывают задания для дидактической игры, педагог контролирует процесс).

4 этап: презентация результатов (преподаватель публикует проект для общего доступа; предлагает дидактические игры как задание для самостоятельной работы другим студентам);

5 этап: рефлексия (по итогам реализации проекта педагог получает обратную связь об уровне сложности, оригинальности и информативности заданий, средних баллах, набранных студентами).

Результат игрового проекта – дидактическая игра, при выполнении которой каждый участник дает обратную связь, оценивая проект. Проект может содержать не одну, а несколько одинаковых или различных типов игр. Помимо того, что задания игр можно выполнять несколько раз, повышая свой результат и вместе с тем закреплять знания, результаты всех игр одного проекта дают общий средний балл. Игры оцениваются по стобалльной системе. Дидактические игры обладают рядом положительных качеств, одно из которых вместо оценок предполагает применение рейтинга. Все баллы, полученные в отдельных проектах, суммируются в общий рейтинг пользователя. Важной особенностью игровой технологии является наличие промежуточных и окончательных результатов.

Обучающий контент электронного образовательного ресурса должен реализовывать личностно ориентированный подход при использовании современных информационных технологий. Это требует применения ряда педагогических принципов: системность, интерактивность, модульность, адаптивность и самостоятельность.

Системность подразумевает создание основы, наполненной методически грамотной и логически выстроенной структуры материала образовательного назначения, представленной в понятной пользователям форме. Продуманная структура и систематизация учебного материала позволяет максимально полно и легко его усваивать. Это дает возможность обобщать полученные знания и выстраивать их в целостную картину.

Интерактивность дистанционного курса создает механизм взаимодействия пользователя и портала, а также пользователя и преподавателя. Первый тип взаимодействия применяется, как правило, для повышения мотивации – это промежуточные и окончательные результаты интерактивной страницы. Все действия пользователя должны сопровождаться комментариями, подсказками, пояснениями, создающими интерактивный диалог. В отличие от материалов на бумажных носителях, электронные ресурсы позволяют автоматизировать процесс сбора и анализа информации. Второй тип взаимодействия необходим для эффективной обратной связи. Информационные ресурсы в большей степени работают без участия преподавателя, но также требуют его оценки для понимания правильности продвижения по выбранному образовательному пути.

Модульность позволяет изучать материал в той траектории, которая наиболее близка обучающимся, а маршрут обучения, в свою очередь, предполагает реализацию личностно ориентированный подхода к использованию электронного образовательного ресурса.

Адаптивность объединяет несколько понятий, таких как персонализация, вариативность, гибкость, локальное и сетевое размещение образовательного контента, разветвленная структура данных. В зависимости от действий пользователя алгоритм образовательного портала направляет его по нелинейному сценарию.

Самостоятельность предполагает самоорганизацию пользователей, независимый отбор использованного материала.

Дидактические игры выступают средством стимулирования интереса, например, для создания проблемной ситуации. Данные техники помогают заинтересовать студентов, вызвать желание поисково-исследовательской деятельности. Дисциплины из цикла точных наук требуют от студентов усидчивости, сконцентрированности, тогда как игровой азарт может стать помехой в этом. С другой стороны, однотипное выполнение заданий, чрезмерная строгость дисциплины может привести к потере интереса к ней в целом. Эффективность игровой технологии, представленная как работа на пределе возможностей, имеет и противоположную сторону, так как работать долго в таком режиме человек не может физически, и наступит момент упадка сил, требующих восстановления. Затрагивая отрицательные стороны игры, не стоит забывать об «игромании» – снижении круга общения и интересов человека вследствие длительного пребывания за компьютером. Несомненно, положительных аспектов игровой технологии намного больше, и правильное проектирование с учетом рисков, связанных с отрицательными моментами, позволит эффективно применять метод игровых проектов в профессиональной деятельности.

Все вышесказанные моменты являются эффективными элементами, позволяющими сделать положительные шаги в направлении качественного образования студентов. Исследование подтверждает, что игровые проекты и дидактические компьютерные игры, применяемые на разнообразных этапах, формах и видах учебных занятий, положительно влияют на успеваемость студентов. А процесс создания ими игровых проектов положительно сказывается на образовательном процессе.

Перспектива дальнейших исследований видится в создании в информационно-образовательном пространстве образовательной организации ресурсов для организации игровых проектов в дистанционной форме – это проблема, на которую следует обратить внимание педагогической общественности.

Библиографический список

1. Glover I., Irvine V. Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. 2013: 1999 – 2008).
2. Абросимов Д.Д., Кононов Р.В., Беленькая М.Н. Машинное обучение в игровых проектах. *Телекоммуникации и информационные технологии*. 2019; Т. 6, № 2: 146 – 149.

3. Зайцева О.А. Проектная деятельность студентов-бакалавров педагогического вуза как условие подготовки к организации научно-исследовательской деятельности школьников. *Самарский научный вестник.* 2019; Т. 8, № 3 (28): 280 – 285.
4. Казакова Н.Ю. Этапы разработки игровых проектов в рамках гейм-дизайна как вида проектной деятельности. *Дизайн. Материалы. Технология.* 2016; № 2 (42): 98 – 103.
5. Соболева Е.В., Перевозчикова М.С. Педагогическая поддержка создания игрового образовательного проекта. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2017; № 3 (7): 93 – 95.
6. Михалева М.Н. Использование игровых технологий в образовательном процессе. *Социальная политика и социология.* 2009; № 5 (47): 284 – 291.
7. Сафина Л.Г., Панфилова Л.В. Роль игровых технологий в подготовке будущего учителя химии. *Известия Самарского научного центра РАН*. Педагогика и психология, Филология и искусствоведение. Самара, 2008; № 2.
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2008.

References

1. Glover I., Irvine V. Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. 2013: 1999 – 2008).
2. Abrosimov D.D., Kononov R.V., Belen'kaya M.N. Mashinnoe obuchenie v igrovyh proektah. *Telekommunikacii i informacionnye tehnologii*. 2019; T. 6, № 2: 146 – 149.
3. Zajceva O.A. Proektnaya deyatel'nost' studentov-bakalavrov pedagogicheskogo vuza kak uslovie podgotovki k organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov. *Samarskij nauchnyj vestnik.* 2019; T. 8, № 3 (28): 280 – 285.
4. Kazakova N.Yu. `Etapy razrabotki igrovyh proektov v ramkah gejm-dizajna kak vida proektnoj deyatel'nosti. *Dizajn. Materialy. Tehnologiya*. 2016; № 2 (42): 98 – 103.
5. Soboleva E.V., Perevozchikova M.S. Pedagogicheskaya podderzhka sozdaniya igrovogo obrazovatel'nogo proekta. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 3 (7): 93 – 95.
6. Mihaleva M.N. Ispol'zovanie igrovyh tehnologij v obrazovatel'nom processe. *Social'naya politika i sociologiya.* 2009; № 5 (47): 284 – 291.
7. Safina L.G., Panfilova L.V. Rol' igrovyh tehnologij v podgotovke buduschego uchitelya himii. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. Pedagogika i psihologiya, Filologiya i iskusstvovedenie. Samara, 2008; № 2.
8. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.10.21

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-128-130

Wang Bo, *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (China), E-mail: 1617465160@qq.com*

POSTGRADUATE PEDAGOGICAL PRACTICE AS A TYPE OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY. The article discusses theoretical concepts and practical developments of postgraduate pedagogical practice as a type of socio-cultural activity. The article presents an approximate individual plan of a postgraduate student's pedagogical practice adopted at the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. The author presents his practical experience of pedagogical practice on the example of classes in the academic discipline "Methodology and methods of scientific research" for master students. The experience of organizing classes using critical thinking technology is given. The article presents the independent tasks developed by the author during the pedagogical practice for students using the technology of critical thinking.

Key words: **socio-cultural activity of university, pedagogical practice, technology of critical thinking.**

Ван Бо, *аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: 1617465160@qq.com*

АСПИРАНТСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ВИД СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются теоретические представления и практические наработки аспирантской педагогической практики как вида социально-культурной деятельности. Представляется примерный индивидуальный план педагогической практики аспиранта, принятый в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена. Автор представляет свой практический опыт педагогической практики на примере занятий по учебной дисциплине «Методология и методы научного исследования» для студентов магистратуры. Приводится опыт организации занятия с использованием технологии критического мышления. Представлены разработанные автором во время прохождения педагогической практики самостоятельные задания для студентов с использованием технологии критического мышления.

Ключевые слова: **социально-культурная деятельность вуза, педагогическая практика, технология критического мышления.**

При обучении в аспирантуре иностранных студентов предусмотрена педагогическая практика, предполагающая знакомство аспиранта с деятельность преподавателя вуза. Для иностранного студента этот вид деятельности может рассматриваться как социально-культурная деятельность в силу различий культурных традиций и обычаев, педагогических парадигм и подходов к профессиональной деятельности.

Практический опыт аспирантской педагогической практики

Педагогическая практика предполагает выполнение аспирантом следующих видов работ:

– ознакомление с профессиональной деятельностью преподавателя вуза (изучение должностных обязанностей ассистента, старшего преподавателя или доцента кафедры);

– изучение требований ФГОС одной из образовательных программ, реализуемых на кафедре;

– изучение текста образовательной программы, учебно-методического комплекса и других учебно-методических материалов, используемых в преподавании одной из учебных дисциплин;

– знакомство с формами организации учебных занятий в вузе: лекция, семинар, практическая работа;

– ознакомление со спецификой дистанционного обучения в вузе, системами Moodle, Zoom;

– посещение занятий в очной форме и дистанционном режиме, их анализ;

– разработка тематического планирования учебной дисциплины;

– разработка планов проведения семинарских и лекционных занятий;

– разработка контрольно-измерительных материалов для оценки результатов освоения студентами учебных дисциплин;

– организация самостоятельной работы студентов в рамках учебной дисциплины;

– проведение лекционных и практических занятий со студентами.

Приведем пример индивидуального плана педагогической практики аспиранта.

По решению выпускающей кафедры в программу практики может быть включено участие аспиранта:

– в формировании электронной документации образовательной программы;

– в разработке учебно-методических материалов, включая электронные образовательные ресурсы для организации образовательного процесса конкретной дисциплины;

– в организации и проведении теоретических семинаром или научно-исследовательских конференций студентов.

Остановлюсь на организации собственной аспирантской педагогической практики. Педагогическую практику я проходила на занятиях с китайскими студентами под руководством моего научного руководителя Кривых С.В. по дисциплине «Методология и методы научного исследования». Цель этих занятий – научить студентов формулировать теоретический аппарат их будущей выпускной квалификационной работы. На занятиях используется технология критического мышления. Основу данной технологии составляет трехстадийная модель: вызов – реализация смысла – рефлексия.

Под критическим мышлением нами понимается:

Примерный индивидуальный план педагогической практики
на ___семестр 20__- 20 ___учебного года
кафедры _____

Руководитель практики_____
(Ф.И.О. должность, ученое звание руководителя практики)

база практики _____
(факультет/институт, курс, группа)

№ п\п	*Планируемые формы работы и их тематика*	*Календарные сроки проведения планируемой работы*	*Отметка о выполнении*
Инвариантные задания			
1.	Ознакомление с профессиональной деятельностью преподавателя вуза (изучение должностных обязанностей ассистента, старшего преподавателя или доцента кафедры)		
2.	Изучение требований ФГОС одной из образовательных программ, реализуемых на кафедре		
3.	Изучение текста образовательной программы, учебно-методического комплекса и других учебно-методических материалов, используемых в преподавании одной из учебных дисциплин		
4.	Ознакомление со спецификой дистанционного обучения в вузе системами Moodle, Zoom		
5.	Посещение занятий в очной форме и дистанционном режиме, их анализ		
6.	Разработка тематического планирования учебной дисциплины		
7.	Разработка планов проведения семинарских и лекционных занятий		
8.	Разработка контрольно-измерительных материалов для оценки результатов освоения студентами учебных дисциплин		
9.	Организация самостоятельной работы студентов в рамках учебной дисциплины		
10.	Проведение лекционных и практических занятий со студентами		

– оценочное или рефлексивное мышление, для которого знание является не конечной, а отправной точкой;

– аргументированное и логическое мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах [1].

По поручению преподавателя мною разработаны развивающие задания для самостоятельной работы на занятии, позволяющие поразмышлять над будущей выпускной квалификационной работой, при этом студенты имеют на руках только тему своей ВКР, иногда ее содержание, обсужденное со своим руководителем (приложение).

Уже сама постановка такой проблемы перед студентами есть **вызов**, т.к. работа над ВКР ими только началась, а иногда только сформулирована тема. Студентам предлагается самостоятельно выполнить предложенное задание, подразумевающее формулировку цели и задач своей ВКР, подумать над тем, что собственно будет ими разрабатываться и апробироваться. Этот этап в предлагаемой технологии называется **реализацией смысла** – смысла своего магистерского исследования.

Однако, чтобы определиться с содержанием будущей работы, выраженной в задачах, касающихся того, что будет теоретически анализироваться, выявляться проблема исследования, поиск решения этой проблемы в зависимости от того, что будет выноситься на защиту и разрабатываться, как будет проверяться результативность разработанного продукта. Все это требует определенных усилий и рефлексивных способностей обучающихся.

Рефлексия, по мнению Кривых С.В., состоит из аналитического, критического и проектировочного этапов. Ученый рассматривает рефлексию как «особый вид аналитической деятельности, позволяющей индивиду конструировать новое, не имеющееся у него ранее знание, понимание; новые способы деятельности, ведущие к приобретению знаний» [2, с. 7].

Магистрантам при выполнении заданий приходится анализировать собственный опыт, искать и обнаруживать в нем «критические зоны» (пробелы) и проектировать ликвидацию этих пробелов в знаниях.

Приведем примеры разработанных нами заданий для китайских аспирантов института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена.

Приложение

ЗАДАНИЕ № 1
Задание А

№	Тема дипломной работы	Примерная цель исследования (цель – планируемый результат)	Что будет разработано в ходе исследования	Примерные задачи исследования
				1. 2. 3. 4.

Задание Б

№	Тема дипломной работы	Примерная цель исследования (цель – планируемый результат)	Название параграфов первой главы	Решаемые проблемы во второй главе
			Глава 1. _____ 1.1. _____ 1.2. _____ 1.3. _____	2.1. _____ 2.2. _____ 2.3. _____

Задание С

Аннотированный список источников (не менее 15) литературы по теме дипломной работы, оформленный по стандартам (см.: требования к оформлению дипломной работы).

ЗАДАНИЕ № 2

Название работы	Цель ВКР	Что выносится на защиту	База исследования	Что будет проверяться Критерии (что) и показатели (чем)	Методики диагностики
Например:					
развитие эмоциональной выразительности детей младшего школьного возраста в танцевальном коллективе	разработать и проверить эффективность комплекса занятий, который позволит развить эмоциональную выразительность у детей младшего школьного возраста в танцевальном коллективе	комплекс занятий, способствующий развитию эмоциональной выразительности	группа учащихся младших классов школы № 338 Невского района г. Санкт-Петербурга	1) уровень хореографической (физической) подготовки; 2) эмоциональная сфера учащихся; 3) особенности выражения эмоциональных состояний	1) методика оценки хореографической подготовки И.Е. Ересько; 2) методика «Тест лицевой экспрессии» Ивановой Е.С.; 3) методика изучения мимической моторики Г.А. Волковой

Данная организация занятий непростая как для преподавателя, так и для студентов, однако она приводит к максимальному результату. Моя роль в занятии сводилась не только к переводу информации, но и к помощи китайских студентам организовать их мышление и продуктивную деятельность. Технология критического мышления помогла мне самой в организации своего кандидатского исследования.

Таким образом, педагогическая практика для иностранного аспиранта относится к социально-культурной деятельности и способствует приобщению к культуре рефлексивного мышления, опыта педагогической деятельности в вузе, а изучение содержания выпускных квалификационных работ студентов дает возможность проникнуться русской культурой в зависимости от направления обучения студентов.

Библиографический список

1. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. *Развитие критического мышления на уроке*. Москва: Просвещение, 2004: 62 – 63.
2. Кривых С.В., Аниканов М.В., Аниканова Н.Г. *Рефлексивное обучение: теория и практика*: монография. Санкт-Петербург: ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2017.

References

1. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. *Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke*. Moskva: Prosveschenie, 2004: 62 – 63.
2. Krivyh S.V., Anikanov M.V., Anikanova N.G. *Refleksivnoe obuchenie: teoriya i praktika*: monografiya. Sankt-Peterburg: FGKVOU VO «Sankt-Peterburgskij voennyj institut vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii», 2017.

Статья поступила в редакцию 30.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-130-133

***Gusev A.Yu**., senior teacher, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gvdance@mail.ru*

STUDENT EXCURSION PROJECT IN THE FIELD OF CHOREOGRAPHIC ART AS A RESULT OF THE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF SOCIO-CULTURAL DESIGN AT A UNIVERSITY. The article considers an excursion project "Dance Petersburg", which is the result of the implementation of the technology of socio-cultural design, as an innovative form of organizing the educational process in a pedagogical university that provides professional training for future choreographers. The author reveals the main content of the excursion project and concludes that socio-cultural project activity contributes to the formation of high motivation of students to study, the development of their creative individuality, knowledge of the specifics of research work. The article presents results of testing to determine the level of formation of professional competencies in the field of theory and history of choreographic art and education among students-choreographers (participants of the excursion project). As well as the results of a questionnaire survey conducted to identify the significance of the excursion project for students in their personal and professional terms.

Key words: **technology of socio-cultural design, excursion project, individualization of training, professional training of future teachers-choreographers.**

***А.Ю. Гусев**, ст. преп., аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И Герцена», г. Санкт Петербург, E-mail: gvdance@mail.ru*

СТУДЕНЧЕСКИЙ ЭКСКУРСИОННЫЙ ПРОЕКТ В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается экскурсионный проект «Танцевальный Петербург», являющийся результатом реализации технологии социокультурного проектирования как инновационной формы организации образовательного процесса в педагогическом вузе, осуществляющем профессиональную подготовку будущих педагогов-хореографов. Автор раскрывает основное содержание экскурсионного проекта и делает вывод о том, что социокультурная проектная деятельность способствует формированию высокой мотивации студентов к обучению, развитию их творческой индивидуальности, познанию специфики научно-исследовательской работы. В статье представлены результаты тестирования по определению уровня сформированности у студентов-хореографов (участников экскурсионного проекта) профессиональных компетенций в области теории и истории хореографического искусства и образования, а также результаты анкетного опроса, проводившегося с целью выявления значимости экскурсионного проекта для студентов в их личностном и профессиональном плане.

Ключевые слова: **технология социокультурного проектирования, экскурсионный проект, индивидуализация обучения, профессиональная подготовка будущих педагогов-хореографов.**

Сегодня система высшего образования напрямую зависит от требований со стороны информационного общества. «В новых социально-экономических условиях жизни отечественное высшее образование рассматривается как ключевой элемент устойчивого развития и фактор успеха в конкурентной борьбе в мировом сообществе. Так, например, С.В. Кривых считает, что социальный заказ в качестве фактора конкурентоспособности выпускника вуза требует от системы высшего образования большую гибкость, открытость к переменам, способность адекватно на них реагировать» [1]. В связи с этим особое внимание сосредоточи-

вается на субъекте образования, т.е. ориентировано на каждого обучающегося с его потребностями, склонностями и интересами, что ведёт систему образования к индивидуализации.

Современные требования не обходят стороной и систему высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль Художественное образование в области хореографии). Как следствие, осуществление поиска эффективных технологий обучения специалистов в области хореографического образования заставило нас переосмыслить традиционный подход к их профессиональной подготовке.

Обращение к технологиям социально-культурной деятельности, а именно – к социокультурному проектированию как одной из творческо-инновационных технологий в процессе развития личности студента-хореографа, может стать ответом на вызовы современного общества и, как следствие, эффективным средством профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов.

Практический опыт социокультурного проектирования

Сегодня существует множество форм социокультурных проектов преимущественно художественно-творческой направленности, реализуемых совместно студентами и преподавателями (танцевальные спектакли, хореографические шоу, творческие встречи, балы, фестивали и др.), но незаслуженно остаются в стороне формы учебно-поискового и научно-исследовательского характера. Одной из таких форм является *учебная экскурсия*, которая при методически грамотно организованном учебно-воспитательном процессе, на наш взгляд, способна повысить уровень профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов-хореографов, обеспечивающий выпускникам успешное трудоустройство.

Учебная экскурсия не является новой формой организации работы со студентами в вузе и широко представлена в работах многих отечественных и зарубежных исследователей.

А.А. Шевцова [2] рассматривает в своём исследовании экскурсию как форму организации учебного процесса со студентами-иностранцами. Похожее исследование представлено в работе А.Т. Узбайровой [3]. Автор отмечает, что экскурсии позволяют поднять интеллектуальный уровень подрастающего поколения, развивают способность воспринимать искусство окружающей среды, способствуют полноценному развитию личности.

Б.С. Белоус [4] предлагает использование тематических экскурсий для повышения учебной мотивации иностранных студентов. Форма организации учебной деятельности студентов средствами виртуальной экскурсии рассмотрена Е.А. Мурашко [5].

Исследование Е.Н. Гелашвили и С.В. Шерстниковой [6] раскрывает особенности внеаудиторной учебной экскурсии при обучении научному стилю речи на подготовительном факультете студентов-нефилологов.

В работе А.В. Ворониной и М.С. Марянян [7] представлены современные формы интерактивного занятия на примере учебной экскурсии в виде ролевой и деловой игр.

Несмотря на достаточное количество исследований в области организации учебного процесса со студентами средствами экскурсионной деятельности, нами не обнаружены аналогичные работы при обучении студентов-хореографов.

Кроме владения техникой и методикой преподавания различных танцевальных дисциплин, умением сочинять хореографические произведения, будущим педагогам-хореографам необходимо уметь организовывать различные виды деятельности по художественному воспитанию и образованию; применять приёмы, направленные на поддержание познавательного интереса учеников; уметь включать историко-культурные объекты в образовательную среду и процесс обучения хореографии; использовать возможности социокультурного пространства города в целях достижения результатов обучения хореографии.

Необходимость внедрения в образовательный процесс вуза технологии социокультурного проектирования в форме реализации экскурсионного проекта обусловлена социальной потребностью в повышении качества профессионального обучения и воспитания студентов-хореографов, стремительными социокультурными изменениями, которые требуют пересмотра традиционного подхода к получению высшего художественного образования и полифункциональности профессиональной деятельности педагога-хореографа в современных условиях.

Подобную форму организации занятий со студентами-хореографами, безусловно, можно считать инновационной, поскольку она направлена на развитие их творческой личности, формирование высокой мотивации к обучению, учитывает индивидуальные потребности и склонности, воплощает в себе идеи междисциплинарной интеграции (здесь важно отметить, что это преимущественно теоретический, историко-искусствоведческий, исследовательский циклы) в современном учебном процессе и ранее не осуществляемой в работе со студентами-хореографами.

В условиях информационного перенасыщения и изменения социокультурной ситуации возникает ряд проблемных вопросов:

– как сохранить и приумножить культурно-историческое и художественно-эстетическое наследие?

– Как интегрировать традиционные и инновационные формы и технологии профессионально-творческой самореализации студентов?

– Какими методами и средствами воспитывать подрастающее поколение и просвещать жителей разных социальных групп в области культуры и искусства?

– Как привлечь внимание социума к осознанному пониманию современных культурных форм?

Мы убеждены, что экскурсионный проект «Танцевальный Петербург», разработанный и реализованный совместно студентами 2 и 3 курсов и преподавателями кафедры хореографического искусства института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена, даёт ответ на вышепоставленные вопросы.

Одной из главных задач кафедры хореографического искусства РГПУ им. А.И. Герцена является сохранение танцевальных традиций и ценностей, транслирование их молодому поколению как залог нравственного, духовного и эстетического процветания нашего общества, что, по сути, можно считать миссией данного проекта.

Целью студенческого проекта «Танцевальный Петербург» является разработка и проведение экскурсионных маршрутов в очном и дистанционном форматах для широкой творческой аудитории, направленных на формирование познавательной активности через популяризацию культурно-исторических знаний с последующим тиражированием опыта на научно-практических конференциях, в средствах массовой информации, печатных и электронных научно-методических, учебных и иных изданиях.

Экскурсионный проект, осуществляемый в рамках образовательного процесса, решает и педагогическую цель – расширение культурно-исторической понятийной базы студентов за счёт включения в образовательный процесс технологии социокультурного проектирования, создание условий по обеспечению междисциплинарной интеграции как способа эффективного формирования профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов-хореографов.

Благодаря интеграции знаний из различных предметов и образовательных областей (история художественной культуры; история и теория хореографического искусства и образования; история театра, музыки и литературы; психология творчества и специальная педагогика; организация дополнительного образования; образовательные технологии; мультимедийные технологии в искусстве; основы менеджмента исполнительских искусств; организация учебно-исследовательской работы; подготовка к ГИА и др.) у студентов формируется интегрированное мышление, универсальное мировоззрение, целостное представление о будущей профессии.

В ходе работы над проектом разработаны экскурсионные тематические маршруты по Санкт-Петербургу – городу с богатейшей танцевальной историей и культурой, где жили и созидали преданные искусству люди с начала его основания. Среди них – балетмейстеры, хореографы, танцовщики, педагоги, творческие деятели, создавшие прочный культурно-исторический фундамент, позволяющий сегодняшнему поколению творческой молодёжи не только развивать вековые традиции, но и создавать новые культурные формы, которые обязательно найдут отклик среди неравнодушных жителей и гостей культурной столицы. Также создан учебно-просветительский фильм и электронный гид в социальной сети Инстаграм.

Студентами кафедры под чутким руководством педагогов-наставников были успешно составлены следующие экскурсионные маршруты:

– *«Айседора в балетной столице России»* (цель экскурсии – представить Санкт-Петербург глазами Айседоры Дункан);

– *«Мариус Петипа через призму Петербурга»* (цель экскурсии – знакомство с жизнью и творчеством великого балетмейстера Мариуса Петипа в Санкт-Петербурге);

– *«Матильда Кшесинская – украшение императорской сцены»* (цель экскурсии – знакомство с творческой деятельностью выдающейся балерины Матильды Кшесинской и показ исторических мест Петербурга, сыгравших знаковую роль в её судьбе);

– *«Загадочная остановка: от истоков к современности»* (цель экскурсии – исследование петербургской хореографии от истоков к современности).

Несмотря на общее классификационное сходство (по содержанию – тематические (историко-искусствоведческие), по составу и количеству участников – групповые, по категории экскурсантов – целевые аудитории проекта, по форме проведения – смешанные (экскурсии-лекции, экскурсии-прогулки, экскурсии-рассказы), все экскурсии отличаются по своему внутреннему содержанию, подаче материала и маршруту следования.

Проект предназначен для детей, занимающихся хореографией, учащихся общеобразовательных учреждений, студентов средних профессиональных и высших учебных заведений, педагогического сообщества, семейной аудитории, широкого круга лиц, интересующихся искусством и историей танцевального Петербурга.

Выделим основные этапы выполнения проекта:

1. *Допроектный*: информирование студентов о предстоящей проектной деятельности. Организационное собрание студентов. Мотивация студентов. Анализ имеющихся ресурсов.

2. *Подготовительный*: формулирование и исследование проблемы, обсуждение вариантов её решения. Изучение социальной ситуации по теме проекта. Определение целей и задач.

3. *Проектировочный*: составление плана выполнения экскурсионного проекта, учитывая образовательные интересы, индивидуально-творческие способности, художественные предпочтения студентов. Формирование проектных

команд, распределение ролей и функций. Установление сроков реализации, критериев оценки проекта и способа представления его результатов.

4. *Практический*: реализация проекта:

– формулировка названий экскурсий;

– изучение и анализ литературы, архивных документов, исторических событий, биографий известных и выдающихся личностей в области танцевального искусства;

– изучение городской архитектуры;

– подбор иллюстраций, фото- и видеоматериалов;

– составление экскурсионных маршрутов, написание текстов, создание учебно-просветительского фильма, размещение информации о проекте в социальных сетях;

– апробирование экскурсионных маршрутов на студенческой аудитории.

Оформление проектной папки, включающей технологическую карту и текст экскурсий.

5. *Заключительный*: подготовка и оформление доклада и презентации проекта, изготовление буклетов, защита проекта. Представление содержания выполненной работы, портфолио проекта. Анализ достигнутых результатов. Оценка продуктов проекта, индивидуального вклада и деятельности проектной команды. Рефлексия участников.

6. *Постпроектный*:

– издание сборника по итогам реализации проекта;

– использование практики экскурсионного проектирования в образовательном процессе вуза;

– тиражирование приобретённого опыта и освещение результатов проектной деятельности на научно-практических конференциях;

– проведение экскурсий для организованных групп на постоянной основе как выполнение студентами задания по педагогической практике;

– масштабирование социокультурной проектной деятельности на кафедре хореографического искусства РГПУ им. А.И. Герцена.

С целью выявления уровня сформированности у студентов-хореографов профессиональных компетенций в области теории и истории хореографического искусства и образования нами был разработан авторский тест в виду специфики исследования. Результаты тестирования студентов до и после внедрения экскурсионной проектной деятельности в учебно-воспитательный процесс кафедры хореографического искусства РГПУ им. А. И. Герцена показали, что произошли значительные изменения в распределении студентов по уровням сформированности профессиональных компетенций в области теории и истории хореографического искусства и образования. Выборку составили студенты-хореографы 2 и 3 курсов – участники проекта в количестве 39 человек. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни сформированности у студентов-хореографов профессиональных компетенций в области теории и истории хореографического искусства и образования, %

Уровни	До внедрения проекта	После внедрения проекта	Прирост
Высокий	10,3	43,6	+33,3
Средний	71,8	56,4	–15,4
Низкий	17,9	0	–17,9

Полученные результаты диагностики показали, что произошло увеличение числа студентов, имеющих высокий уровень сформированности профессиональных компетенций в области теории и истории хореографического искусства и образования, на 33,3%; уменьшение числа студентов, имеющих средний и низкий уровни сформированности профессиональных компетенций в области теории и истории хореографического искусства и образования, на 15,4% и 17,9%, соответственно.

Можно сделать вывод, что реализация технологии социокультурного проектирования в форме экскурсионного проекта «Танцевальный Петербург» доказала свою эффективность. Заметно увеличилось число обучающихся, имеющих высокий уровень профессиональных компетенций в области теории и истории хореографического искусства и образования, а обучающихся с низким уровнем вовсе не оказалось.

Также мы провели анкетный опрос среди участников проекта с целью выявления значимости экскурсионного проекта в их личностном и профессиональном плане. Студенты отмечают, что экскурсионный проект «позволяет проявить личную инициативу и реализовать творческие идеи», «развивает личностные качества и профессиональные навыки», «является средством индивидуализации обучения, так как ставит перед человеком задачу, которую он должен решить самостоятельно, применив знания, полученные в вузе», «помогает проявить ранее нераскрывшиеся способности», «способствует преодолению трудностей в поиске и анализе источников информации», «помогает лучше ориентироваться в городе», «решает важную культурную задачу – сохранение и развитие танцевальных традиций, ценностей, отрадно, что мы к этому сопричастны» и др.

Отметим, что в рамках проекта у студентов появляется уникальная возможность попробовать себя в разных ролях (руководитель проектной команды, ответственный за экскурсионную точку, исследователь, аналитик и др.), проявить активную социальную позицию, раскрыть индивидуально-творческие способности, приобрести новые умения и навыки.

Экскурсионный проект обладает огромным воспитательным и образовательным потенциалом как для самих студентов – участников проекта, так и для будущих экскурсантов. Позволяет наглядно познавать объекты города, интегрировать знания различных учебных дисциплин, формировать художественно-эстетические и социокультурные ценности.

Погружение студентов-хореографов в экскурсионную проектную деятельность, (изначально не свойственную им), предполагающую создание ситуации выбора и выполнение различных функций в рамках проектных ролей, открывает новые перспективы и возможности для осуществления индивидуализации образовательного процесса в динамично меняющихся социокультурных условиях. Проектирование позволяет студенту проявить свою творческую индивидуальность, познать основы учебно-поисковой и научно-исследовательской деятельности, реализовать креативные инициативы и идеи, направленные как на сохранение традиционных, так и создание новых культурных форм и практик в области хореографического искусства, что обеспечивает конкурентоспособность будущего педагога-хореографа на рынке труда. Уникальность проекта заключается в междисциплинарном подходе к приобретению знаний по истории хореографического искусства, кроме того, у студентов появляется возможность эти знания связать с историей Санкт-Петербурга, биографиями выдающихся деятелей искусства. Проект формирует у студентов целостное представление о развитии танца, самостоятельный поиск важной информации, дополняет процесс профессионального обучения и воспитания.

Перспективами дальнейшего развития экскурсионного проекта могут стать:

– расширение тематической направленности экскурсий в области танца;

– создание серии учебно-познавательных фильмов и виртуальных экскурсий по разработанным маршрутам;

– проведение экскурсий для широкого круга заинтересованных лиц на постоянной основе, например, как выполнение студентами задания по педагогической практике.

В заключение отметим, студенческий экскурсионный проект в области хореографического искусства является инновационной формой организации учебного процесса, ориентированного на эффективную подготовку будущих педагогов-хореографов в вузе, что отвечает запросам современного общества.

Библиографический список

1. Кривых С.В. Развитие отечественного высшего образования: проблемы и перспективы. *Академия профессионального образования*. 2017; № 6: 3 – 9.
2. Шевцова А.А. Экскурсия как форма организации учебного процесса со студентами-иностранцами. *Русский язык как неродной: новое в теории и методике:* материалы IV Международной научно-методической конференции. Москва. Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015: 270 – 272.
3. Узбайрова А.Т. Возможности организации экскурсий в учебном процессе для студентов. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2020; № 10-5 (66): 111 – 114.
4. Белоус Б.С. Использование тематических экскурсий для повышения учебной мотивации иностранных студентов. *Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории:* сборник научных статей участников XVIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019: 179 – 181.
5. Мурашко Е.А. Виртуальная экскурсия как форма организации учебной деятельности студентов. *Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: практикоориентированная и фундаментальная подготовка на первой и второй ступенях высшего образования:* материалы республиканской научно-методической конференции: в 3 ч. Гомель: Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, 2018: 402 – 405.
6. Гелашвили Е.Н., Шерстникова С.В. Особенности внеаудиторной учебной экскурсии при обучении научному стилю речи на подготовительном факультете студентов-нефилологов. *Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований:* материалы Международной научно-практической конференции. Самара: Общество с ограниченной ответственностью «Офорт», 2016: 21 – 23.
7. Воронина А.В., Марянян М.С. Учебная экскурсия как современная форма интерактивного занятия. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2017; № 6: 28 – 34.

References

1. Krivyh S.V. Razvitie otechestvennogo vysshego obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*. 2017; № 6: 3 – 9.
2. Shevcova A.A. `Ekskursiya kak forma organizacii uchebnogo processa so studentami-inostrancami. *Russkij yazyk kak nerodnoj: novoe v teorii i metodike:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Moskva. Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Centr nauchnogo sotrudnichestva "Interaktiv plyus", 2015: 270 – 272.
3. Uzbajrova A.T. Vozmozhnosti organizacii `ekskursij v uchebnom processe dlya studentov. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2020; № 10-5 (66): 111 – 114.
4. Belous B.S. Ispol'zovanie tematicheskih `ekskursij dlya povysheniya uchebnoj motivacii inostrannyh studentov. *Yazyk, kul'tura, mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoj auditorii:* sbornik nauchnyh statej uchastnikov XVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 2019: 179 – 181.
5. Murashko E.A. Virtual'naya `ekskursiya kak forma organizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Aktual'nye voprosy nauchno-metodicheskoj i uchebno-organizacionnoj raboty: praktikoorientirovannaya i fundamental'naya podgotovka na pervoj i vtoroj stupenyah vysshego obrazovaniya:* materialy respublikanskoj nauchno-metodicheskoj konferencii: v 3 ch. Gomel': Gomel'skij gosudarstvennyj universitet im. F. Skoriny, 2018: 402 – 405.
6. Gelashvili E.N., Sherstnikova S.V. Osobennosti vneauditornoj uchebnoj `ekskursii pri obuchenii nauchnomu stilyu rechi na podgotovitel'nom fakul'tete studentov-nefilologov. *Nauka, obrazovanie, innovacii: aprobaciya rezul'tatov issledovanij:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Ofort», 2016: 21 – 23.
7. Voronina A.V., Maryanyan M.S. Uchebnaya `ekskursiya kak sovremennaya forma interaktivnogo zanyatiya. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2017; № 6: 28 – 34.

Статья поступила в редакцию 30.09.21

УДК 371.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-133-135

Danilova I.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Latin Languages Department, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (Tula, Russia), E-mail: danilovais@yandex.ru*

VERSATILITY AND SPECIFICITY OF "FLEXIBLE" COMPONENTS IN ADVANCED PARENTAL EDUCATION PROGRAMS. The article presents results of the author's research on identification of advanced parental education programs aimed and / or encouraging the development of parenting competencies, based on the allocation of "flexible" components in them. In the context of the existing areas of support for parenting – eudemo-value and work-value – the central and contextual groups of "flexible" components are identified, reflecting the versatility and specificity of the structural and content of parental education programs. The paper updates and discusses the issue of interpreting the concepts of "quality", "efficiency", "effectiveness" in the assessment of programs provided to parents to develop their competencies in parenting.

Key words: **parenting education, parenting competencies, parental education programs.**

И.С. Данилова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: danilovais@yandex.ru*

УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ И СПЕЦИФИКА «ГИБКИХ» КОМПОНЕНТОВ В ПЕРЕДОВЫХ ПРОГРАММАХ РОДИТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты авторского исследования по идентификации передовых программ родительского образования, нацеленных на развитие родительских компетентностей, на основе выделения в них «гибких» компонентов. В контексте существующих направлений поддержки родительства – эвдемо-ценностного и работоценностного – обозначены центральная и контекстная группы «гибких» компонентов, отражающих универсальность и специфичность структурно-содержательного наполнения программ образования родителей. Актуализируется и обсуждается вопрос интерпретации понятий «качество», «эффективность», «результативность» в оценке программ, предоставляемых родителям для развития их компетентностей в родительстве.

Ключевые слова: **родительское образование, родительские компетентности, программы образования родителей.**

Ориентир на семейную политику и поддержку родительства сегодня является общемировым трендом. Исследователи в сфере детства, семьи и образования в поддержке современного родительства выделяют два ведущих подхода. Первый – дуалистичен и амбивалентен. Он, с одной стороны, выступает за партнерство профессионалов и родителей в образовании и воспитании детей; с другой – сопряжен с риском очень жесткого социального контроля и стигматизации семей с детьми «на позициях смирения и некомпетентности», обладает характером «завуалированного принуждения» родителей в предлагаемых им практиках воспитания и образования. Поддержку родительства, базирующуюся на данном подходе, именуют термином «управленческий избыток» [1], который сегодня активно используется в международном институциональном дискурсе структур, связанных со сферой детства, семьи и образования. В настоящее время сторонники работоценностного направления поддержки родительства продолжают укреплять ценностную значимость этого подхода в приоритетных направлениях общественного и семейного воспитания, родительского образования в США, Канаде, Австралии.

Увеличивающаяся роль семьи в сколаризационных процессах, свойственная современному образовательному пространству разных стран, декларирование родителей как главных субъектов успешного обучения и воспитания детей определяет приоритет второго подхода в поддержке современного родительства [2]. В контексте непрерывности образования он предполагает «непрерывность сопровождения» [3] через взаимные действия профессионалов и родителей в интересах обеспечения благополучия семей с детьми в постоянно меняющемся социуме. Являясь неотъемлемой частью поддержки родительства, передовые программы родительского образования, нацеленные и / или поощряющие развитие родительских компетентностей, стремятся в полной мере воплотить данный подход в реальные действия семьи и профессионалов в со-воспитании и со-сколаризации детей, учитывая интересы каждого вовлеченного субъекта. «Непрерывность сопровождения» как актуальный подход в образовательных программах для родителей позитивно воспринимают сторонники эвдемо-ценностного направления поддержки родительства, преимущественно в европейских (романоязычных) странах, среди которых Франция занимает позицию лидера.

Теоретическая значимость исследования. Как часть авторского исследования, посвященного изучению феномена компетентностного родительства современности, исследовательский вектор настоящей работы сфокусирован на идентификации передовых программ родительского образования, нацеленных и / или поощряющих развитие родительских компетентностей, которые в опыте взаимодействия субъектов в образовательном пространстве разных стран являются востребованными и актуальными. Нами выполнен анализ 126 программ родительского образования в системе поддержки родительства стран Европы, США, Канады и Австралии. Проведенное исследование позволяет констатировать наличие «гибких» компонентов, которые раскрывают структурно-содержательное наполнение программ и обеспечивают их прозрачность, применимость, признание на национальном уровне конкретной страны и международном уровне. Кроме того, эти компоненты предоставляют возможность профессионалам в сфере семьи, родительства и детства осмыслить свою работу, скоординировать усилия с учетом национальной специфики на институциональном уровне в различных учебных контекстах, согласовывать свои действия на локальном уровне, предоставляя возможность для сравнения, сбора и обмена информацией и научными данными, поощряя внутри- и межстрановые контакты в поликультурной и многоязычной Европе и мире.

В программах родительского образования, ориентированных на компетентностное родительство или поощряющих его развитие, считаем возможным выделить две группы «гибких» компонентов: центральная и контекстная, каждая их которых наполнена дескрипторами, к сожалению, не обозначенные едиными терминами из-за неоднородности тезауруса в различных странах, но смыслово́ выражающих единство понятий. Проанализировав, систематизировав и обобщив их, мы представляем структурно-содержательное наполнение изученных нами программ следующим образом.

Центральная категория включает три компонента: 1) характеристика программы; 2) характеристика профессионалов, которые ее разработают и реализуют; 3) характеристика пользователей / участников, которым адресована программа. Рассмотрим эти компоненты подробно.

1. Характеристика программы включает в себя дескрипторы: научно-теоретическую основу; ориентированность на семью с детьми; подробное описание, позволяющее точно воспроизвести программу в действии; доступность в плане предоставления поддержки и сопровождения их непрерывности и интенсивности; разнообразие, обусловленное культурным различиями участников / пользователей, потребностями, их уровнем образования и мотивации.

2. Характеристика профессионалов, которые разработают и реализуют программу, предполагает наличие следующих дескрипторов: профессиональная компетентность в соответствии с профессиональным образованием или профессиональной переподготовкой; наличие управления, координации и контроля в педагогической команде; структурно-организационная обеспеченность и конструктивно-деловые отношения, т.е. участники воспринимают друг друга как компетентных, вовлеченных и ответственных, объединенных единым командным духом.

3. Характеристика пользователей / участников, которым адресована программа, предполагает дескрипторы: мотивированность на изменения и развитие: пользователи/участники готовы подвергнуть сомнению свои взгляды, отношение, если это необходимо; оптимизм в отношении возможностей перемен; личностная вовлеченность и способность к взаимодействию.

Контекстная категория состоит из компонентов, которые условно обозначим как периферические, но не менее важные. Они являются ценностными составляющими осуществляемой поддержки, которые необходимо учитывать для надлежащей разработки и реализации программы.

1. Характеристика взаимодействия предполагает наличие дескрипторов: тип и схемы взаимодействия (например, сотрудничество, партнерство и т.п.), определяемые межведомственными соглашениями, которые были проведены для подготовки, реализации, оценки и мониторинга программы в сообществе.

2. Характеристика контекстов, в которых проживает семья и реализуется программа, определяется дескрипторами: целевое население (социокультурный и экономический контекст) – возраст, пол, межкультурный состав и их социально-экономический уровень, наличие «групп риска» (правовой контекст), принятие или сопротивление сообщества программе; качество контекстов с позиции оценки инфраструктуры и ресурсов и участия семей с детьми и граждан местного сообщества (аффективный контекст семьи и институционально-образовательным контекст); ожидания и отношение к программе профессионалов; распространенность программы в сообществе.

В экспликативности критериальных показателей программ образования родителей, ориентированных на компетентностное родительство и / или поощряющих его развитие, позиции исследователей эвдемо-ценностного (романоязычного) и работоценностного (англоязычного) направления не совпадают из-за разности в интерпретации и восприятии родительства и задач развития родительских компетентностей, о чем мы рассуждали в раннее опубликованных работах [4; 5]. При этом наблюдается консенсус относительно того, что в настоящее время недостаточно теоретических исследований, посвященных характеристике критериев оценки программ образования родителей, учитывая, что система мониторинга и оценки является важным компонентом любой успешной программы. В оценке программы внимание акцентировано на исследование ее последствий, результатов и достижение ее целей, чтобы мы могли о них рассуждать и принимать решения при корректировке или создании новых программ [6]. Оценка программ обычно сводится к отчету, который включает в себя количественные показатели участников / пользователей, их социально-демографический профиль, тип получаемой услуги, используемые материальные ресурсы, а также удовлетворенность или неудовлетворенность программой. По мнению ученых, эти показатели, несомненно, точны и важны, но их недостаточно, чтобы «уловить» всю сложность процесса развития родительских компетентностей [1; 7; 8].

Сторонники работоценностного направления убеждены, что эффективность (анг. efficiency) и результативность, действенность (анг. effectiveness) являются основными критериями в оценке программ компетентностного родительства. Эти понятия связаны, прежде всего, с экономической и управленческой сферами, в которых эффективность (efficiency) отражается соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами, а результативность (effectiveness) определяет степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов. Исходя из понимания того, что «работа как родителя является одной из самых сложных, но наиболее успешных» [8, с. 319], именно эти производственно-управленческие критерии (эффективность и результативность) используются в программах образования родителей, которая рассматривается как сфера производства и услуг.

В исследованиях, проведенных для UNICEF, практика которых принята с 1996 года, выделены следующие показатели эффективности:

– высокий процент участия родителей и интерес сообщества к программе;

– видимые изменения в поведении матерей и отцов, согласно их отзывам, как участников программы, которые пересмотрели свои родительские роли в позитивном ключе и изменили собственное родительство за счет приобретения и расширения собственных родительских компетентностей;

– повышение осведомленности (информированности) участников / пользователей благодаря личным беседам с фасилитаторами, с другими участниками-родителями. Как отмечают эксперты, обычно матери больше заинтересованы в участии в программе, их интерес проявляется через частоту вопросов и запросов, которые они поднимают во время сеансов;

– цели программы, принятые всеми участниками / пользователями, достигаются полностью и всегда.

Наш анализ позволил прийти к выводу, что Программа показывает положительную результативность, если:

– приобретение родителями компетентностей и развитие имеющихся отражается в позитивных изменениях в их отношении к родительству, в компетентных действиях в воспитании, обучении и развитии детей (в т.ч. увеличение времени общения с ребенком, объяснение неправильных действий, включение в различные мероприятия и деятельность со своими детьми в сравнении с данными до участия в программе);

– участники приобрели и расширили знания и информацию, связанные с воспитанием, образованием, развитием детей;

– участники восприняли на практике более позитивные методы родительского контроля (сравнение с данными до участия в программе);

– программа не только влияет на участников, но и на самих координаторов, сотрудников, волонтеров, которые воспользовались программой в своей личной и семейной жизни и в своем собственном родительстве.

В экспертных рекомендациях зарубежные исследователи указывают на необходимость постоянного совершенствования системы мониторинга и оценки программ по образованию родителей для выявления и конкретизации более четких показателей эффективности и результативности [9]. Для этого требуется упростить используемые в настоящее время формы оценки и больше сосредоточиться на изучении влияния программы на участников. В данном аспекте перспективы научных исследований направлены на разработку системы долгосрочной обратной связи с участниками, которая должна продолжаться и после их участия в программе, а также на создание базы данных для целевых групп и участников в контекстах жизнедеятельности семей с детьми. Такая работа активно ведется исследователями из Университета Вашингтона под руководством Кевина Хаггерти, помощника директора Исследовательской группы по социальному развитию UW в Школе социальной работы [8]. Эксперты выделили программы как наиболее эффективные, которые, будучи нацеленными на приобретение родителями компетентностей, способствуют предотвращению «рисков» родительства.

Таким образом, выбирая в качестве показателей эффективность и результативность программы образования родителей, сторонники работоценностного направления анализируют, с одной стороны, произвела ли программа ожидаемые изменения у участников / пользователей в отношении целей, методологии и предлагаемого содержания. В этом аспекте оценка позволяет узнать ценность или достоинство программы в соответствии с ее собственными внутренними критериями пригодности, которые чаще всего определяются авторами программы. С другой стороны, при оценке эффективности и результативности программы цель состоит в том, чтобы выяснить, возможно ли обобщить результаты программы и оптимизировать некоторые ее структурные параметры для улучшения ее применимости в будущем [1]. И для этого необходимо выяснить, для кого программа пригодна (критерий обобщаемости), проанализировать те изменения, которые отмечают модераторы, а также мотивацию к изменению и восприятие родительской роли в соответствии с результатами вопросников для родителей, интервью и бесед с родителями, и почему эта программа является действенной (согласно теории изменений).

Продолжая рассуждения о критериальных показателях, обратимся к эвдемо-ценностному направлению, сторонники которого рассматривают качество родительства как показатель оценки программы образования родителей, которое она (программа) формирует или развивает. Полагаем, что именно поэтому в институциональном дискурсе о родительском образовании термин «качество» чаще всего употребляется с качественными прилагательными, которые характеризуют качество родительства, например, компетентностное родительство, позитивное родительство, просвещенное родительство, эффективное родительство, сознательное родительство и т.п.

Если же рассматривать «качество» как производственно-управленческий показатель, под которым понимается соотношение существенных свойств к предъявляемым требованиям, то интерпретация термина «качество» в педагогических категориях означает удовлетворение требований всех прямо или косвенно заинтересованных сторон (внутренних и внешних потребителей образовательных услуг). В двух аспектах «качество» может быть оценено, с одной стороны, как показатель соответствия процесса образования родителей и его результатов распространенным в обществе представлениям о том, каким должно быть родительство, каким целям должен служить образовательный процесс родителей; с другой – как показатель соответствия результатов образования родителей потребностям и ожиданиям в развитии и формировании их родительских компетентностей.

Так, Центр стратегического анализа (Centre d'analyse stratégique, CAS) определяет три критерия качества оценки программ, ориентированных на компетентностное родительство или поощряющих его развитие. Соответствие про-

граммы образования родителей этим критериям позволяет оценить качество родительства, в данном случае – как компетентностного родительства.

1. Критерий адресности – для кого программы предназначены: чьи потребности и ожидания удовлетворяют.

2. Критерий действия – как организован образовательный процесс родителей: какие действия (меры и мероприятия) обусловливают развитие родительских компетентностей и/или их приобретение новых в разнообразных контекстах жизнедеятельности семей с детьми.

3. Критерий результата – как программы позволяют улучшить качество родительства, жизни и благополучие семей с детьми [7; 10].

Вопрос о том, какой из показателей (качество, эффективность, результативность) является более весомым для оценки программ образования родителей, остается открытым. Ответ на него следует искать в той позиции, которую избирают разработчики программ в интерпретации и восприятии родительства, а также тех задач, которые они определяют в развитии родительских компетентностей. Универсальность и специфика «гибких» компонентов зависит от совместной оценки всех субъектов, вовлеченных в родительское образование, открывает возможности для корректного целеполагания в поддержке и сопровождении, в обеспечении сообщества ресурсами и способами их использования с целью сделать образование родителей эффективным, результативным и качественным.

Библиографический список

1. Daly M. Policies on Family Support and Parenting Support in a Global Perspective. *Handbook of Family Policy*, 2018: 351 – 362.
2. Martin C. *Guides sur la parentalité: une infinie course au bien-être?* 2020. Available at: https://theconversation.com/guides-sur-la-parentalite-une-infinie-course-au-bien-etre-142441
3. Martin C. Regard rétrospectif sur l'éducation des parents. *Parentalités en mouvement*. 2021: 17 – 32.
4. Данилова И.С., Орехова Е.Я., Шайденко Н.А. Школа, семья, родительство за рубежом: попытка теоретико-методологического обоснования в сравнительном исследовании. *Известия российской академии образования*. 2018; № 1 (45): 76 – 83.
5. Орехова Е.Я., Данилова И.С., Шайденко Н.А. Семья, родительство и школа Европы в современном социокультурном контексте. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018; Т. 1, № 4 (52): 103 – 114.
6. Monceau G., Larivée S.J. Tentations et tentatives d'éduquer les parents. *Sociétés et Jeunesses en difficulté*. 2019; Vol. 22. Available at: http://journals.openedition.org/sejed/9930
7. De Ketele J.-M. Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres. 2020; №* 83: 205 – 233.
8. Proctor H., Roch A., Breidenstein G., Forsey M. Parents, schools and the twenty-first-century state: comparative perspectives. *Comparative Education*. 2020; Vol. 56, № 3: 317 – 330.
9. Kwong W.M., Lam C.M., Yuen L.H Collaborative Learning in Group Parent Education: A Case Study of Process and Outcome. *International Journal of Early Childhood Learning*. 2014; Vol. 20: 53 – 62.
10. Durning P. *Éducation familiale. Un panorama de recherches internationales*. Paris: MIRE, 1988.

References

1. Daly M. Policies on Family Support and Parenting Support in a Global Perspective. *Handbook of Family Policy*, 2018: 351 – 362.
2. Martin C. *Guides sur la parentalité: une infinie course au bien-être?* 2020. Available at: https://theconversation.com/guides-sur-la-parentalite-une-infinie-course-au-bien-etre-142441
3. Martin C. Regard rétrospectif sur l'éducation des parents. *Parentalités en mouvement*. 2021: 17 – 32.
4. Danilova I.S., Orehova E.Ya., Shajdenko N.A. Shkola, sem'ya, roditel'stvo za rubezhom: popytka teoretiko-metodologicheskogo obosnovaniya v sravnitel'nom issledovanii. *Izvestiya rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2018; № 1 (45): 76 – 83.
5. Orehova E.Ya., Danilova I.S., Shajdenko N.A. Sem'ya, roditel'stvo i shkola Evropy v sovremennom sociokul'turnom kontekste. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018; T. 1, № 4 (52): 103 – 114.
6. Monceau G., Larivée S.J. Tentations et tentatives d'éduquer les parents. *Sociétés et Jeunesses en difficulté*. 2019; Vol. 22. Available at: http://journals.openedition.org/sejed/9930
7. De Ketele J.-M. Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* 2020; № 83: 205 – 233.
8. Proctor H., Roch A., Breidenstein G., Forsey M. Parents, schools and the twenty-first-century state: comparative perspectives. *Comparative Education*. 2020; Vol. 56, № 3: 317 – 330.
9. Kwong W.M., Lam C.M., Yuen L.H Collaborative Learning in Group Parent Education: A Case Study of Process and Outcome. *International Journal of Early Childhood Learning*. 2014; Vol. 20: 53 – 62.
10. Durning P. *Éducation familiale. Un panorama de recherches internationales*. Paris: MIRE, 1988.

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-135-137

Esikova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru*

PEDAGOGICAL SUPPORT IN PERSONAL SOCIALIZATION. The article reveals a problem of developing a technology of pedagogical support for schoolchildren and students in the educational environment of school. Theoretical aspects and practical recommendations are presented. The article substantiates that pedagogical support is promotion of education of a schoolchild and a student. But in this study, pedagogical support is considered in the context of socialization of a person in the socio-cultural space, and the article gives the author's definition of pedagogical support in this context. The article gives the author's definition of pedagogical support in this context, which emphasizes the emphasis on the formation of the inherent value and uniqueness of the student's personality, the disclosure of creative potential in the process of pedagogical activity with schoolchildren and students. The article presents practical recommendations for implementation of the technology of pedagogical support for socialization of a person, using such methods as conversation and dialogue. It is recommended to provide educational support based on the formation of ideas about normative behavior in society.

Key words: **socio-pedagogical activities, technologies of socio-pedagogical activities, social and pedagogical support, socialization of individual.**

Т.В. Есикова*, канд. пед. наук, доц., РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрывается проблема изучения педагогической поддержки личности школьника и студента в образовательной среде школы. Представлены теоретические аспекты и практические рекомендации. В статье отмечается, что педагогическая поддержка представляет собой содействие образованию личности школьника и студента. Но в нашем исследовании педагогическая поддержка рассматривается в контексте социализации личности школьника и студента в социокультурном пространстве. В статье дается авторское определение педагогической поддержки в данном контексте, в котором подчеркивается акцентирование внимания на формировании самоценности и уникальности личности обучаемого, раскрытии творческого потенциала в процессе педагогической деятельности со школьниками и студентами. В данной статье представлены практические рекомендации по осуществлению технологии педагогической поддержки социализации личности, с применением таких методов как беседа и диалог. Педагогическую поддержку рекомендуется осуществлять на основе формирования представлений о нормативном поведении в обществе.

Ключевые слова: **социально-педагогическая деятельность, технологии социально-педагогической деятельности, социально-педагогическая поддержка, социализация личности.**

В настоящее время в связи с изменениями в социокультурном пространстве необходимо теоретическое изучение и дальнейшая разработка технологии педагогической поддержки социализации личности обучаемых в социально-педагогической деятельности. В социокультурном пространстве произошло возрастание риска бесконтрольности поведения детей и молодежи; в образовательной среде школ и вузов осуществляется внедрение инклюзивного образования; все более возрастает объем знаний, которые должны усвоить обучаемые по современным программам; наблюдается воздействие негативных социальных влияний и рост правонарушений среди несовершеннолетних, девиантного и аддиктивного поведения; усложняются социальные проблемы семей, нуждающихся в педагогической поддержке.

Социализация является процессом формирования представлений человека об обществе, становления отношений индивида к социальным явлениям и процессам, происходящим в мире, усвоения системы знаний о функционировании общества, освоения социальных ролей, норм, навыков поведения и формирования мировоззренческих и общечеловеческих ценностей. Стихийность процесса социализации приводит к тому, что у подрастающего поколения зачастую под воздействием негативных факторов формируется мировоззренческий базис, который не обеспечивает успешное функционирование человека в обществе. Общеизвестно, что, если личность испытывает отрицательное воздействие социума, то происходит контрсоциализация. Однако становится очевидным, что при определенных условиях осуществления педагогической поддержки процесс социализации может быть организован таким образом, что личность будет испытывать ее позитивное влияние, для этого необходимо организовать педагогическую поддержку социализации личности. Следовательно, становятся актуальными более тщательное изучение педагогической поддержки социализации личности, разработка новой теоретической концепции, интегрирующей познания в системе наук, отвечающей современному этапу развития общества, новым видам социализации, и выявляющей инновационные механизмы социализации, применимые к личности школьника и студента в современном социокультурном пространстве.

Для изучения теоретических аспектов проблемы и практического осуществления технологии педагогической поддержки социализации личности в современном социокультурном пространстве проанализированы труды ученых, начиная с античной философии до педагогических исследований настоящего времени.

В философской, юридической, социологической, антропологической и психологической и педагогической литературе в настоящее время содержится материал по проблемам педагогической поддержки социализации личности.

Философские идеи Аристотеля, Платона, И. Канта, Ф. Гегеля стали важнейшими методологическими подходами к проблемам исследования педагогической поддержки социализации личности. Платон изложил педагогическую систему образования и воспитания граждан в процессе диалогов с наставником, в которой главным являлось духовное совершенствование внутреннего мира, интеллектуальное и физическое развитие. Для социализации личности уже в Древнем мире осуществлялось приучение детей к признанному законом поведению [1]. Аристотель представил воспитательную систему для свободорожденных граждан и подчеркнул роль развития духовного внутреннего мира, воспитания добродетельности, приучения к исполнению общественных порядков на основе интересов человека [2].

Предпосылками появления педагогической поддержки являются идеи об исполнении гражданских обязанностей в обществе и воспитании в труде Демокрита, Квинтилиана, Цицерона, Гоббса.

Педагогическая поддержка должна осуществляться на основе воспитания у ребенка и подростка принципиальности в выборе правильного решения, теоретической основой которого является концепция И. Канта о категорическом императиве [3].

В учении Г.В.Ф. Гегеля находим идею о свободе личности от пороков и развитии духовности, которая должна стать теоретической основой концепции о педагогической поддержке личности. Под духовностью понимается направленность мировоззрения личности, которое ориентировано относительно высших ценностей человеческого бытия, творческая сила и источник созидания ценностей совместной жизни людей и саморазвития в стремлении к духовному идеалу. Благодаря духовному развитию человек осознает причины нарушений социальных норм и предписаний [4].

Идеи, предшествующие появлению понятия о педагогической поддержке социализации личности, содержатся и в трудах:

– о внутренней свободе человека, необходимой для нормативного поведения в обществе П.И. Новгородцева, П.Г. Редкина, Б.Н. Чичерина;

– о внутренних регуляторах поведения человека в социуме И.А. Ильина, П.И. Новгородцева, Л.И. Петражицкого;

– о приучении детей к справедливости и исполнению долга (Тертуллиан, Августин);

– о духовном и физическом развитии личности Ф. Рабле;

– об активности личности воспитанника Э. Роттердамского;

– об отношении к человеку как высшей ценности, описанном Мишелем Монтенем;

– о естественного воспитания Жан-Жака Руссо,

– о соединении обучения с производительным трудом и всеобщее, равное образование (Р. Оуэн, А. Сен-Симон, Ш. Фурье),

– о бессословном воспитании Т. Мора, Т. Кампанеллы.

В разработке программ социального воспитания и обучения применяются идеи Джона Локка о воспитании будущего джентльмена и методы социально-педагогической деятельности на основе индивидуального подхода М. Ричмонда и функциональной концепции Р. Мертона, Т. Парсонса.

Р. Оуэн, Г. Ноль, Г. Боймер выдвинули идеи о социальной помощи обездоленным детям, опеке и профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Педагогическая поддержка рассматривалась как технология социально-педагогической деятельности В.В. Афанасьевым, М.А. Галагузовой, В.С. Ивановым, Г.П. Ивановой, Ю.В. Савиным, Е.И. Суховой, В.С. Торохтием.

Педагогическая поддержка исследована как оказание необходимой помощи в процессе освоения обучаемым социокультурного опыта и социализации, совершенствование и самореализацию в социальной среде (В.С. Торохтий) и восприятии при этом обучаемого как личности, как субъекта собственной жизнедеятельности (Н.В. Абрамовских).

В контексте успешной учебной деятельности педагогическую поддержку рассмотрели О.С. Газман, Е.Ю. Захарченко, М.Р. Ибляминова, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. Выявили внутреннее и внешнее содержание педагогической поддержки, ее средства, виды и инвариантные средства ее реализации С.А. Писарева, У.П. Сиверская, А.П. Тряпицына. Педагогическая поддержка как условие сохранения целостной гуманистической позиции педагога исследована Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиным. Определена содержательная сторона технологии педагогической поддержки Е.А. Александровой, А.Г. Асмоловым, А.А. Бодалевым, Л.И. Божович, В.К. Зарецким, О.С. Гребенюк, А.А. Кирсановым, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудриком, Л.А. Ненашевой, Е.С. Рабунским, И.Э. Унта, С.М. Юсфиным, И.С. Якиманской. Психотерапевтические и психологические аспекты педагогической поддержки представлены в трудах М. Аргайла, К. Маклафлина, К. Роджерса, M. Andrews, M. Friedman, K. Frye, S. Jacobson. В контексте разрешения проблем учебной деятельности школьников педагогическая поддержка рассматривалась М.Р. Битяновой, С.К. Гроф, Е.И. Казаковой, Г.Ф. Кумариной, Е.В. Замятиной, M. Veiel, U. Bauman.

Современные исследования, взаимосвязанные с проблемой педагогической поддержки социализации личности школьника и студента, провели И.Ю. Гутник, Л.Л. Косенко С.А. Писарева, Н.Ю. Сосунова, С.А. Суворова, А.В. Тряпицын, А.П. Тряпицына, И.М. Базлов, П.И. Володин, В.С. Лихатова, К.А. Рытова, В.С. Сафиулин, О.Д. Тараненко, М.А. Ушакова, Н.И. Ширяева.

В настоящее время становится все более востребованной педагогическая поддержка социализации личности не только категории «трудных» детей и подростков, имеющим сложные ситуации в жизни, но и каждого среднестатусного школьника и студента, так как возникают социальные проблемы в процессе взросления.

Сложная структура процесса педагогической поддержки социализации, множество культурных и индивидуальных вариантов ее осуществления позволяют рассматривать педагогическую поддержку процесса социализации личности не как отдельную обособленную деятельность образовательных и социальных учреждений, а как систему, влияющую на социализацию личности обучаемого и регулирующую его поведение.

Поскольку образование обусловлено культурой общества (П. Сорокин, А. Тойнби, Э. Тоффлер) и социокультурной ситуацией, в которой развивается индивид (Ю.А. Булкин, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, И.Д. Фрумин), для эффективной педагогической поддержки социализации личности школьников и студентов вузов необходимо учитывать различные среды социокультурного пространства, закономерности и факторы его влияния и применять различные виды педагогической поддержки, соответствующие каждому виду социализации личности в различных условиях социокультурного пространства.

Педагогическая поддержка рассматривается учеными как содействие образованию обучаемого (С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына), которое состоит «в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования» [5, с. 12], направлено на позитивное отношение к учебной деятельности, развитие личностного потенциала в социуме и успешное освоение социальных ролей и норм.

Педагогическая поддержка – это «оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию ребенка, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, коммуникацией и жизненным самоопределением» [6, с. 150].

Поскольку целью современной социально-педагогической деятельности является «развитие и удовлетворение разнообразных потребностей и интересов детей и взрослых по социальной адаптации, социальной защите, подготовке обучающихся к условиям конкуренции в современном обществе, сопровождении личностного развития на основе использования потенциальных возможностей человека и социума» [6, с. 5], *целью педагогической поддержки* является содействие адаптации обучаемого в образовательной среде школы и развитие самоценности каждой личности, творческих и интеллектуальных способностей и физических возможностей, «способности найти нестандартный подход [7, с. 25].

Одним из условий успешной педагогической поддержки является «создание обстановки успешности» [8, с. 138].

В процессе педагогической поддержки социализации личности происходит оказание необходимой помощи в процессе освоения личностью социокультурного опыта, совершенствование и самореализация в социальной среде (В.В. Афанасьев, М.А. Галагузова, В.С. Иванов, Г.П. Иванова, Ю.В. Савин, Е.И. Сухова, В.С. Торохтий).

Педагогическая поддержка социализации личности предполагает организацию взаимодействия между личностью и его социальным окружением (В.Г. Бочарова, И.А. Липский), социальное образование (А.И. Арнольдов), социальным развитием личности (Л.Е. Никитина) [9].

В данном исследовании проведен анализ концепций в системе наук, являющихся основополагающими для изучения педагогической поддержки социализации личности и интеграция философских, социальных, социально-педагогических и педагогических знаний об этапах, видах, механизмах социализации и сущности ее *педагогической поддержки*. Выявлено, что в современном социокультурном пространстве наблюдаются следующие социальные проблемы, в которых происходит социализация:

– асоциальные и неблагополучные семьи;

– проблемы адаптации и материального неблагополучия у мигрантов и беженцев,

– проблемы инклюзивного образования для детей с особыми возможностями здоровья;

– социальное окружение личности с аддиктивным, девиантным, делинквентным поведением;

Новыми *видами социализации являются:* потребительская, гендерная, поликультурная, киберсоциализация.

В нашем исследовании педагогическая поддержка рассматривается в контексте социализации личности школьника и студента в социокультурном пространстве. Социально-педагогическая деятельность, в рамках которой осуществляется педагогическая поддержка, является многофункциональной, многоаспектной и охватывает сферы нескольких проблемных полей, которые находятся на стадии развития в современном обществе. В данном контексте *педагогическая поддержка* представляет собой содействие усвоению социальных ролей, норм и ценностей на основе представлений о правомерном поведении в обществе и одновременном раскрытии собственного личностного потенциала, включающего творческий, гностический, духовно-нравственный и эстетический потенциалы. То есть, с одной стороны, педагогическая поддержка осуществляется с целью адаптации и приспособления личности школьника и студента к обществу, с другой стороны, успешная социализация способствует раскрытию потенциальных возможностей личности, ее уникальности и самоценности. Педагогическая поддержка осуществляется благодаря беседам и индивидуальным диалогам педагогов с обучаемыми, глубокий разговор с человеком разъясняет его назначение в жизни и способствует развитию личности.

Библиографический список

1. Платон. *Диалоги.* Москва: Академический Проект, 2020; Т. 1.
2. Аристотель. *Политика*. Москва: Академический Проект, 2020.
3. Кант И. *Критика практического разума*. Москва: Юрайт, 2021.
4. Гегель Г. *Философия права*. Москва: Юрайт, 2020.
5. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Педагогическая поддержка в условиях цифровизации образования. *Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения:* сборник докладов X научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2020: 12 – 19.
6. *Социально-педагогические факторы успешной социализации обучающихся*: коллективная монография. Барнаул: АлтГПУ, 2016.
7. Батракова И.С., Тряпицын А.В. Социальные технологии в компетентностном образовательном процессе современного педагогического вуза. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2019; 193: 24 – 33.
8. Кривых С.В., Жураковская В.М. Образовательная организация как социально-педагогическая система: синергетический подход. *Мир науки, культуры, образования;* 2021; № 1 (86); 136 – 138.
9. Шакурова М.В., Алехина Е.В., Денисова О.В. *Воспитательное пространство в зеркале социально-педагогической реальности:* коллективная монография. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2018.

References

1. Platon. *Dialogi*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2020; T. 1.
2. Aristotel'. *Politika*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2020.
3. Kant I. *Kritika prakticheskogo razuma*. Moskva: Yurajt, 2021.
4. Gegel' G. *Filosofiya prava*. Moskva: Yurajt, 2020.
5. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Pedagogicheskaya podderzhka v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Pedagogicheskaya nauka i praktika v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya: novye vyzovy i resheniya:* sbornik dokladov H nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2020: 12 – 19.
6. *Social'no-pedagogicheskie faktory uspeshnoj socializacii obuchayuschihsya*: kollektivnaya monografiya. Barnaul: AltGPU, 2016.
7. Batrakova I.S., Tryapicyn A.V. Social'nye tehnologii v kompetentnostnom obrazovatel'nom processe sovremennogo pedagogicheskogo vuza. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2019; 193: 24 – 33.
8. Krivyh S.V., Zhurakovskaya V.M. Obrazovatel'naya organizaciya kak social'no-pedagogicheskaya sistema: sinergeticheskij podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya;* 2021; № 1 (86); 136 – 138.
9. Shakurova M.V., Alehina E.V., Denisova O.V. *Vospitatel'noe prostranstvo v zerkale social'no-pedagogicheskoj real'nosti:* kollektivnaya monografiya. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.10.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-137-139

Krivykh S.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: krivih71@yandex.ru*
Dvoretckaia E.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, National Open Institute in St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: ekaterina.dvoretckaia@gmail.com*

ETHICS OF RESPONSIBILITY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF ENGINEERS. The article is devoted to the formation of ethics of responsibility in the professional training of engineers. The authors in their work focus on revealing the basic ethical challenges to engineering activity in times of globalization and multiculturalism. The researchers insist that responsibility is the basis of engineering ethics. The core of their ethical education should be the relation to a public Another and the communication with him/her. Empathy becomes the necessary component of communications. The ability to talk on behalf of "an ideal communicative community" allows to be responsible for the Future Generation in engineering practice. Virtue Ethics and Normative Ethics are both important for ethical education of engineers in the process of their professional training at a university.

Key words: **professional training of engineers, ethical education, future generation, responsibility, honesty, ethics of virtue, normative ethics.**

С.В. Кривых, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru*
Е.В. Дворецкая, *д-р филос. наук, проф., Национальный открытый институт, г. Санкт-Петербург, E-mail: ekaterina.dvoretckaia@gmail.com*

ЭТИКА ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ

Статья посвящена формированию этики ответственности в профессиональной подготовке инженеров. Авторы в своей работе останавливаются на выявлении основных этических проблем инженерной деятельности в условиях глобализации и мультикультурализма. Авторы исходят из того, что ответственность является основой инженерной этики. В основе их этического воспитания должно быть отношение к публичному Другому и выстраивание ком-

муникации с ним. Сопереживание становится необходимым компонентом коммуникаций. Способность говорить от имени «идеального коммуникативного сообщества» отвечает за будущее поколение в инженерной практике. Этика добродетели и нормативная этика – необычайно важны для этического воспитания инженеров в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка инженеров, этическое воспитание, будущее поколение, ответственность, честность, этика добродетели, нормативная этика.**

Отсутствие ценностных ориентиров в практической деятельности человека, по мнению некоторых авторов, не только приводит к «разложению общества, но еще более пагубно влияет на результаты основополагающей деятельности, социальные последствия которой являются определяющими для современного развития общества» [1]. Инженерная деятельность является именно той деятельностью, которая определяет облик будущего мира. Уже сейчас Киотский протокол нацелен на то, чтобы сократить применение «грязных» технологий, и особое внимание в нем уделяется технологическому развитию человечества. Чтобы свести к минимуму риск развития и применения инженерных решений и технологий, которые могут «запустить» серию необратимых широкомасштабных социальных разрушений, необходимо понимать, что личность представителя инженерного сообщества, его нравственно-ценностные ориентиры не менее, а, пожалуй, более значимы для общества, чем его разработки новых или оптимизации существующих инженерных решений.

Именно изобретательность, создание того, чего раньше не было, и является наиболее востребованной в современной инженерной профессии. Трудно переоценить важность вклада инженерного сообщества в развитие и функционирование современного общества. Качество производимого инженером изделия зависит от его знаний, в то время как безопасность этого продукта – от его ответственности.

Ориентация на разработку нового, свойственная современному миру науки, поднимает вопрос о плагиате. Запрет на плагиат, скорее всего, обусловлен ориентацией на недопустимость тавтологичного расширения научных разработок. Плагиат является открытым врагом роста знаний, так как сводит все к повторению, а не к новизне, что является неоспоримой ценностью в современной науке. В Древнем Риме под plagium (букв.: похищение) подразумевалась незаконная продажа в рабство свободного человека. Современное прочтение термина «плагиат» неоднозначно, под ним подразумевается подражание, заимствование или прямое воровство. Но в любом случае плагиат нарушает авторские права, посягая на свободу автора. Хотя, с другой стороны, трудно не согласиться с Мишелем Фуко, провозгласившим «смерть автора», в том, что нам все равно «кто говорит». Действительно, с точки зрения науки, неважно, кто получил научные результаты: Петров или Сидоров. Важно, что эти научные результаты истинны и развивают науку. Более того, нельзя отрицать факт стандартности мышления, который порождается аналогичными условиями существования (экзистенцией) живущих «здесь и сейчас» двух и более разных людей. Или, иными словами, некая стандартность мышления в понимании и интерпретации фактов бытия обусловлена «брошенностью», так как «проект», набросок смысла в своей сути «брошен» человеку, как утверждал Хайдеггер. Поэтому два совершенно различных человека могут прийти к одним и тем же выводам, или спродуцировать одни и те же идеи не зависимо друг от друга. В этом случае говорить о плагиате довольно трудно, если не невозможно. Тем не менее, основными этическими постулатами, формирующими этику сообщества инженеров, следует признать честность и запрет на плагиат.

Под честностью подразумевается недопустимость фальсификации научных результатов. Инженеры, как и работники других, значимых для мира профессий (в том числе и научных работников) объединяются в союзы, чтобы легче было распространять полезные практики по всему миру, и чтобы легче было отстаивать интересы сообщества. Довольно часто возникает желание «приукрасить» достижения, сделать «более выпуклыми» основные находки проекта. К сожалению, необходимость демонстрации значимости технических разработок может привести к стремлению немного исказить данные, чтобы финансирование таких разработок не прекратилось.

Финансирование научных исследований через систему грантов повышает качество научных исследований, с одной стороны, так как грантовую поддержку получают только самые значительные проекты, которые лучше всего «прописаны», то есть методология и практическое исполнение которых строго продуманы. С другой стороны, для того, чтобы добиться дополнительного финансирования или продления гранта, ученые (иногда неосознанно, но иногда и осознано) пытаются выдать предполагаемые результаты за действительные. Научные результаты исследования (отрицательный результат тоже результат) являются определенным критерием истинности и ценности научных разработок. Поэтому фальсификация результатов исследований или значимости технических разработок приводит к обесцениванию инженерной науки как таковой.

Но, пожалуй, самой большой проблемой совершенствования существующих технологических разработок и «технологических прорывов» остается проблема «двойного использования» изобретений. Одно дело, когда военные разработки используются для гражданских целей, но другое дело, когда открытие атома приводит к разработке атомной бомбы. Инженеры, которые изобретают новые технологии, зачастую озабочены только сиюминутными результатами и не предвидят риски, которые следуют при использовании этих технологий. Конечно, важно научить химика синтезировать новые вещества, но еще важнее, чтобы выпускник вуза не синтезировал в дальнейшем наркотики.

Суммируя вышеизложенное, можно сказать, что главное в профессии инженера – это добросовестное выполнение обязанностей. Именно для этих целей и разрабатываются Этические кодексы инженеров. Нужно сказать, что, в отличие от Этических кодексов юристов или медиков, психиатров, Этические кодексы инженеров в основном разработаны в начале XXI века, то есть сравнительно недавно.

Однако они не гарантируют выполнение моральных требований. Более того, внедрение знания Этических кодексов в образовательный процесс по-новому обнажает проблему, существующую в этическом образовании. А именно, что должно быть фундаментом этического образования: этика добродетелей или нормативная этика?

Этика добродетелей (Virtue ethics) рассматривает в качестве фундаментальной этической категории понятие добродетели. Родоначальник этики добродетелей – Аристотель, который выделял добродетели «этические (нравственные) и дианоэтические (умственные). Этические добродетели идут от характера человека и приобретаются путем воспитания в нем хороших привычек, а дианоэтические – идут от рассудка человека и приобретаются путем обучения» [2].

У истоков современной этики добродетели стоят Аласдер Макинтайр («После добродетели» [3]) и Гертруда Элизабет Энскомб («Современная моральная философия» [4]), которые возглавили «аретический поворот» («aretaic turn»), сутью которого «является переключение внимания с последствий поступков, а также с принципов, норм и правил на целостный характер человека, его совершенство и добродетели. С мотивов и результатов этика переориентируется на вопросы характера человека, формирования предрасположенностей к добродетельному поведению» [5].

Иными словами, главное – воспитание характера (character education). Возврат к этике добродетелей Аристотеля обусловлен тем, что в многополярном современном мире сфера должного нормативного поведения не задана, свободный субъект сам определяет для себя сферу должного. «Этику добродетели противопоставляют теориям, использующим в качестве ключевых понятия морального долга, правильного, принципов и т.п. и анализирующим в первую очередь действия человека, его поведение» [5].

Наиболее ярким примером нормативной этики является этика И. Канта, предписывающая строгое следование категорическому императиву: «…поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» [6]. Или, другими словами, поступай так, как должен был бы поступить любой другой в данной ситуации.

Теоретические результаты исследования

В данной статье анализируются проблемы этического образования инженеров в современную эпоху глобализации и мультикультурализма. При этом артикуляция ценностей становится затруднительна. Например, если некоторые группы или группировки признают, что высшей ценностью является любовь, то это еще не означает, что в это понятие они вкладывают одно и то же значение, что и приводит к тому, что стили жизни этих групп отличаются друг от друга. Для того чтобы не подвергаться воздействию других стилей жизни, зачастую происходит локализация устанавливаемого значения. Но в результате подобной локализации устанавливаемое значение вырывается из своего типичного контекста значений, что влечет за собой двусмысленность толкования или же вообще при подобной локализации уничтожается традиционное значение.

В условиях отсутствия регуляции и режима персональной ответственности формула «освобождения от ответственности» и желание ее облегчить напоминает ситуацию ранней стадии современной истории, когда истинность или предполагаемая четкость была привнесена в безнадежную ситуацию тогдашнего существования посредством замещения будоражащей умы сложности задачи набором откровенных «должно делать / не должно делать» правил и предписаний. Как бы ни были детально прописаны Этические кодексы инженеров, равно как и других, их наличие еще не является гарантом соблюдения предписанных ими правил. Более того, зачастую они приводят к реализации «двойных стандартов»: по отношению к близким людям и членам семьи одни стандарты, а по отношению к дальним, к Другим – иные стандарты.

Понятия «ответственность» и «ответственный выбор», которые используются в семантическом поле этического долженствования и морального отношения к Другому, изменили своё звучание и свелись к самоудовлетворению и подсчету рисков. В этом процессе Другие в качестве инициирующего начала и цели ответственности принимаются и учитываются, однако затушевываются и отталкиваются при совершении поступка личностью самого действующего. «Ответственность» в сегодняшнем мире означает, в основном, ответственность за самого себя. «Ты сам ответственен за это», как часто звучит в отношении ответственности, а «ответственный выбор» трактуется как мотив поступка, который нацелен на реализацию собственных интересов и удовлетворение желаний самого

индивида, хотя и следует идти на компромисс в осуществлении своих желаний. Эффект почти такой же, как и в результате осуществления поведенческой стратегии, практикуемой современной бюрократией. Эта стратегия была замещением «ответственности по отношению к» (относительно превосходящей личности, властного лица, причин, которые порождали действие) «ответственностью за» (за благополучие, автономию, судьбу другого человека в процессе свершения действия). Однако за этим последовало рассмотрение действий как этически нейтральных, за пределами этических оценок и осуждения. В наше время это достигается благодаря замещению ответственности за других ответственностью относительно себя и за себя.

Однако задачей этического образования инженеров для соблюдения ими Этических Кодексов является как раз воспитание ответственности за других, когда интересы будущих поколений ставятся выше, чем не только собственные интересы, но и интересы «здесь и сейчас» стадии развития человечества.

Для того чтобы ответить на вопросы, изложенные выше, а именно, каким образом можно воспитать ответственность, добросовестность, избегание плагиата, фальсификации данных и «двойного использования» результатов изобретений в эпоху глобализации и мультикультурализма, мы предлагаем проанализировать работы социальных конструктивистов и сравнить их с европейскими разработками Витгенштейна, Хабермаса и Рикера.

Социальный конструктивизм является одним из самых авторитетных направлений в США. Цель этого нового направления наметил R. Rorty, который заявил, что необходимо «изменить субъекта» [7], а для этого – ввести полностью новые словари, определить новые способы проговаривания. Социальные конструктивисты полагают, что можно избежать обесценивания ценностей, «изменив ритуал аргументации» [7].

Новое мышление, становлению которого способствуют новые способы проговаривания, подобно ответной аргументации между собой и другими, в отличие от мышления, которое подобно калькуляции функционирования предположительно целого в соответствии с набором предустановленных абстрактных правил или аксиом, как это наблюдалось в традиционной, со ссылкой на образ парадигме. По мнению социальных конструктивистов, на практике разделяемое всеми понимание ценностей происходит случайно, оно «социально конструируется» между участниками в процессе происходящего разговора. Ценно то, что может быть принято в качестве «подходящего» к формам социальной жизни с другими. Однако этот поворот к диалогичному рассмотрению можно рассматривать как поворот к «релятивизму». Исследования социальных конструктивистов и их методы изменения субъекта в процессе коммуникации очень важны для понимания новых методов этического образования инженеров, так как мы убеждены, что «если при развитии профессиональных компетенций основное внимание уделяется проблемно-практическому аспекту, то для развития общекультурных компетенций наиболее значимыми являются смысловой и коммуникативный аспекты» [8].

Феноменологический подход позволяет рассмотреть явление во всех его аспектах с учетом того, что то, что нам дано, нужно описывать без предубеждений. Это позволяет дать возможность исследуемым авторам максимально высказаться, избегая оценок и трактовок. Компаративные исследования и сравнительный анализ позволяют сопоставить разработки различных авторов по определенному вопросу. В данной статье мы предприняли попытку выяснить онтологические основания отношения к Другому, которые и являются основой этического образования инженеров.

Проблема заключается в том, как возможно сохранить свободу личности в утверждении ценностей и транссубъективную сущность этих ценностей. Подход к решению этой проблемы, предлагаемый социальными конструктивистами, постструктуралистами, коммунитаристами и т.д., нивелирует свободное волеизъявление личности. Более перспективными являются подходы, которые разрабатывались такими мыслителями, как Берточчи, Вебер, Виттгенштейн, Гумилев, Карсавин, Мид, Хабермас, Шелер.

Еще в начале прошлого столетия Дж. Мид определил своеобразие интерсубъективной коммуникации. Согласно ученому, «важность того, что мы определяем термином «коммуникация» – в факте, что она обеспечивает форму поведения, при которой организм или индивид может становиться объектом для себя самого» [9]. Действительно, коммуникативные отношения отличаются от непосредственных, межличностных отношений между людьми, отличаются от субъектно-субъектных отношений любви и дружбы именно тем, что они опосредованы.

Таким образом, можно предположить, что этика ответственности приходит на смену самозаконодательному автономному этическому субъекту Канта, и она базируется не на свободе и основанном на ней этическом акте самозаконодательства, а на ответственности взамен свободы и на «мы» взамен самозаконодательства. И это «преображение» этики действительно происходит в 20-м столетии. Этическое образование инженеров, воспитание ответственности, умения выступать от имени большого коммуникативного сообщества и будущих поколений базируется на развитии эмпатии, благожелательности и развитии личностной перспективы. Знание культуры и моральных устоев своей страны необходимо, но без знания других культур, без стремления понять Другого и его высказывание невозможно воспитать ответственность, так необходимую инженерам, чтобы избегать проявления плагиата, фальсификаций данных, «двойного использования» результатов изобретений. Инженер будущего достойно выдержит все испытания и добросовестно будет относиться к своим обязанностям, понимая масштабность ответственности перед будущими поколениями. И хотя этику ответственности можно отнести к нормативной этике, без этики добродетелей о воспитании личностной перспективы не может быть и речи.

Библиографический список

1. Скудалова О.В. Корпоративная благотворительность как составная часть корпоративной социальной ответственности в России. *Экономика. Управление. Инновации.* 2017; № 3: 98 – 101.
2. *Википедия.* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Инженер
3. Макинтайр А. *После добродетели.* Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
4. Anscombe G.E.M. Modern moral philosophy. *Philosophy.* 1958; № 33: 1 – 19.
5. Артемьева О.В. У истоков современной этики добродетели. *Этическая мысль.* 2005; № 6: 163 – 181.
6. Кант И. *Критика практического разума.* Сочинения: в 6 т. Москва, 1965; Т. 4, Ч. 1.
7. Rorty R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.
8. Дворецкая Е.В., Рогинская Н.А., Чернышева М.В. *Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования.* Санкт-Петербург: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014.
9. Mead G.H. *Mind, Self and Society.* Chicago: University of Chicago Press, 1934.

References

1. Skudalova O.V. Korporativnaya blagotvoritel'nost' kak sostavnaya chast' korporativnoj social'noj otvetstvennosti v Rossii. *`Ekonomika. Upravlenie. Innovacii.* 2017; № 3: 98 – 101.
2. *Vikipediya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Inzhener
3. Makintajr A. *Posle dobrodeteli.* Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000.
4. Anscombe G.E.M. Modern moral philosophy. *Philosophy.* 1958; № 33: 1 – 19.
5. Artem'eva O.V. U istokov sovremennoj `etiki dobrodeteli. *`Eticheskaya mysl'*. 2005; № 6: 163 – 181.
6. Kant I. *Kritika prakticheskogo razuma.* Sochineniya: v 6 t. Moskva, 1965; T. 4, Ch. 1.
7. Rorty R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.
8. Dvoreckaya E.V., Roginskaya N.A., Chernysheva M.V. *Innovacionnaya deyatel'nost' pedagoga v usloviyah realizacii FGOS obschego obrazovaniya.* Sankt-Peterburg: FGNU IPOOV RAO, 2014.
9. Mead G.H. *Mind, Self and Society.* Chicago: University of Chicago Press, 1934.

Статья поступила в редакцию 02.10.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-139-141

Guliyeva M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and History of State and Law of the Faculty of Law, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

Shuturova Kh.M.-B., *senior teacher, Department of Theory and History of State and Law of the Faculty of Law, Ingush State University; postgraduate, Law Institute, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE ROLE OF SOCIETY AND SOCIAL INSTITUTIONS OF THE STATE IN EDUCATION OF AN INDIVIDUAL: PROBLEMS AND SOLUTIONS. The scientific study reveals the role of society and social institutions in education of an individual. When looking for ways to solve the problem of education, one should take into account the socio-cultural situation in the country, which imposes new requirements on an individual: to be mobile, to be able to make decisions independently in

situations of choice, to have a sense of responsibility for the fate of the country, for its prosperity, to be able not only to live in a civil society, but also to create it. The search for new ways to solve problems of education in modern society should be carried out in the context of ongoing changes, taking into account realities of life, trends in social and socio-cultural development, characteristics of modern children and youth. Society is only able to set and solve large-scale national tasks when it has a common system of moral guidelines. There are these landmarks where they keep respect for their native language, for their original culture and for original cultural values, for the memory of their ancestors, for every page of the national history.

Key words: **upbringing, personality, younger generation, modernization of Russian education, national culture.**

М.М. Гулиева, *канд. пед. наук, доц., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Х.М.-Б. Шутурова, *ст. преп., Ингушский государственный университет, г. Магас, соискатель Юридического института Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

РОЛЬ ОБЩЕСТВА И СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ГОСУДАРСТВА В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Данное научное исследование раскрывает роль общества и социальных институтов в воспитании личности. При поиске путей решения проблемы воспитания следует принимать во внимание социокультурную ситуацию в стране, которая предъявляет новые требования к личности: быть мобильным, уметь самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора, обладать чувством ответственности за судьбу страны, за её процветание, уметь не только жить в гражданском обществе, но и создавать его. Поиск новых способов решения проблем воспитания в современном обществе следует осуществлять в контексте происходящих изменений, с учётом жизненных реалий, тенденций общественного и социокультурного развития, особенностей современных детей и молодёжи. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. А есть эти ориентиры там, где хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории.

Ключевые слова: **воспитание, личность, подрастающее поколение, модернизация российского образования, национальная культура.**

Актуальность данной проблематики не вызывает сомнений, если учесть, что сегодня, когда социум России и других развитых стран переходит к постиндустриальному обществу, фиксируется повышение требований к выпускникам школ [1 – 6]. В частности, особое значение приобретает развитие у них общекультурных компетенций и личностных качеств [7 – 12].

В свою очередь, в подобных условиях можно говорить о существенном возрастании значения как общества, так и отдельных социальных институтов в воспитании личности подрастающего поколения. Детальному рассмотрению их роли, постановке и решению ряда проблемных вопросов, неизбежно возникающих в этом поле, посвящена настоящая статья.

Цель данной статьи – рассмотреть основные возможности, существующие на сегодняшний день для реализации потенциала общества и отдельных социальных институтов в воспитании личности подрастающего поколения.

Основные задачи статьи:

- раскрыть смысл понятий «воспитанность» и «социальные институты»,
- рассмотреть потенции общества и отдельных институтов, которые могут быть реализованы в процессе воспитания подрастающего поколения на настоящем этапе их развития,
- наметить основные пути реализации этих потенций,
- обозначить ряд проблем, которые, вероятно, могут возникнуть в ходе реализации указанных возможностей, предложить пути решения этих проблем.

Как известно, воспитанность представляет собой качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому отдельному индивиду.

При этом современная ситуация в обществе в немалой степени способствует усилению ряда трудностей, возникающих в ходе воспитательного процесса.

Ряд факторов, затрудняющих воспитательный процесс, фиксируется также внутри системы школьного и профессионального образования. Происходящие в нём модернизационные процессы обусловливают необходимость освоения новых технологий воспитания, новых форм организации внеучебной деятельности, а равно и развитие системы дополнительного образования [13; 14; 15].

В связи с вышеизложенным становится очевидным, что поиск новых способов решения проблем воспитания в современном обществе следует осуществлять в контексте масштабных трансформаций, происходящих как в социуме в целом, так и в образовательной системе в частности.

Далее отметим, что современное общество представляет собой систему социальных институтов, все элементы которой связаны между собой общественными отношениями, возникающими между социальными группами и внутри них в процессе материальной и духовной деятельности.

При этом связи, полезные с точки зрения дальнейшего социального прогресса, упорядочиваются, становятся общезначимыми образцами и в дальнейшем повторяются из поколения в поколение. Чем стабильнее эти полезные для общества связи, тем устойчивее само общество. Такие институты общества, как государство, образование, семья и т.д., упорядочивают социальные отношения, регулируют деятельность людей и их поведение в обществе. Роль каждого из них в воспитании личности достаточно велика [8, с. 6 – 7].

Общество в целом лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда оно характеризуется наличием развитой системы нравственных ориентиров. В свою очередь, эти, последние, будут наиболее выражены в том обществе, члены которого соблюдают следующие условия:

- сохраняют уважение к родному языку;
- стремятся к сохранению культурной самобытности;
- демонстрируют ценностное отношение к памяти своих предков и национальной истории [2 – 4].

В качестве критериев нравственного воспитания в системе образования выступают:

- уровень убежденности в необходимости выполнения норм морали;
- уровень знаний основных принципов и категорий нравственной культуры;
- сформированность моральных качеств личности;
- степень развития умений и навыков нравственного поведения в различных жизненных ситуациях [6 – 9].

В совокупности перечисленные выше качества можно определить как уровень развития нравственной культуры личности. Нравственная культура должна проявляться во всех сферах жизнедеятельности каждого члена общества. Достигается это через развитую гуманитарную сферу. Последняя включает:

- организацию различных фестивалей и смотров-конкурсов, привлечение к участию в них представителей подрастающего поколения;
- создание творческих объединений;
- подключение школьников, студентов и педагогов к эстетическому оформлению учебных корпусов, кабинетов, аудиторий, общежитий, территории, к созданию эстетического внешнего облика образовательных организаций и прилегающих к ним территорий [10; 11; 12].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что активизация участия общества и отдельных его институтов в воспитании подрастающего поколения предполагает интенсификацию формирование духовно-нравственных ценностей через приобщение к прекрасному миру.

В свою очередь, развитие интеллектуальной культуры предполагает развитие активной мыслительной деятельности, обогащение их сознания достоверными, элементарными знаниями, развитие умственных способностей, любознательности.

К числу эффективных методов формирования гражданственности, патриотического и национального самосознания следует отнести целенаправленное развитие у детей, подростков и молодежи в ходе обучения лучших качеств, таких как любовь к большой и малой Родине, доброта, коллективизм.

Несомненно, важную роль в воспитании личности играют такие социальные институты, как семья, образовательные учреждения, религия, государство, право, политика и др.

Хотелось бы особо обратить внимание на роль права как социального института, способного воспитать личность в духе таких качеств, как гражданственность, патриотизм, толерантность, солидарность и т.д.

Приоритетными для современного российского социума должны стать не задекларированные, а практически реализованные принципы демократизма, построения правого государства, конституционализма.

В этой связи перед социальными институтами стоит задача создавать такие условия, чтобы личность каждого гражданина могла повышать свою правовую культуру на протяжении всей жизни. Особенно это важно в период становления личности, который приходится на обучение в общеобразовательной школе, учреждениях профессионального образования. Именно в эту пору необходимо, чтобы учащиеся видели согласованные воспитательные воздействия со стороны как учителей, так и близких учащихся.

Общество, ориентированное на построение правового государства, способно воспитать достойную личность, а значит – и достойного гражданина многонациональной России.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных составляющих роли общества и социальных институтов государства в воспитании личности.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении знаний о роли общества и социальных институтов государства в воспитании личности.

Практическая значимость – в определении направления работы по воспитанию представителей подрастающего поколения средствами социума и отдельных его институтов.

Библиографический список

1. Баглай М.В. *Конституционное право Российской Федерации*. Москва: Норма, 2017.
2. Бобиенко О.М. *Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2005.
3. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. *Социальная педагогика*. Москва: Академия, 2006.
4. Киселев А.Ф. Выбор. *Педагогика*. 2008; № 9: 20 – 25.
5. Кондаков А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования. *Педагогика*. 2008; № 9: 13 – 20.
6. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2019; № 1 (21): 55 – 59.
7. Миханова О.П. Формирование универсальных компетенций: от теории к практике. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2009; № 4 (12): 145 – 151.
8. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России. *Педагогика*. 2008; № 9: 3 – 12.
9. Подласый И.П. *Педагогика.* Москва: ВЛАДОС, 2003.
10. Смирнов В.И. *Общая педагогика*. Москва: Логос, 2003.
11. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? *Психологическая наука и образование*. 2020; Т. 25, № 2: 44 – 58.
12. Сташкевич И.Р. Информационно-образовательная среда профессиональной образовательной организации – смена образовательной парадигмы. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2014; № 9 (13): 26 – 28.
13. 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.
14. 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.
15. Абдуразакова Д.М., Курбанова Л.У. Педагогическое сопровождение воспитания толерантности учащихся с использованием инновационных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 349 – 350.

References

1. Baglaj M.V. *Konstitucionnoe pravo Rossijskoj Federacii*. Moskva: Norma, 2017.
2. Bobienko O.M. *Klyuchevye kompetencii lichnosti kak obrazovatel'nyj rezul'tat sistemy professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2005.
3. Vasil'kova Yu.V., Vasil'kova T.A. *Social'naya pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2006.
4. Kiselev A.F. Vybor. *Pedagogika*. 2008; № 9: 20 – 25.
5. Kondakov A.M. Duhovno-nravstvennoe vospitanie v strukture Federal'nyh gosudarstvennyh standartov obschego obrazovaniya. *Pedagogika*. 2008; № 9: 13 – 20.
6. Lapin V.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2019; № 1 (21): 55 – 59.
7. Mihanova O.P. Formirovanie universal'nyh kompetencij: ot teorii k praktike. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2009; № 4 (12): 145 – 151.
8. Nikandrov N.D. Duhovnye cennosti i vospitanie v sovremennoj Rossii. *Pedagogika*. 2008; № 9: 3 – 12.
9. Podlasyj I.P. *Pedagogika.* Moskva: VLADOS, 2003.
10. Smirnov V.I. *Obschaya pedagogika*. Moskva: Logos, 2003.
11. Sorokova M.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nej uchit'sya? *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2020; T. 25, № 2: 44 – 58.
12. Stashkevich I.R. Informacionno-obrazovatel'naya sreda professional'noj obrazovatel'noj organizacii – smena obrazovatel'noj paradigmy. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2014; № 9 (13): 26 – 28.
13. 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.
14. 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.
15. Abdurazakova D.M., Kurbanova L.U. Pedagogicheskoe soprovozhdenie vospitaniya tolerantnosti uchaschihsya s ispol'zovaniem innovacionnyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 349 – 350.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-141-143

Guliyeva M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and History of State and Law of the Faculty of Law, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Shuturova Kh.M.-B., *senior teacher, Department of Theory and History of State and Law of the Faculty of Law, Ingush State University; postgraduate, Law Institute, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE ROLE OF WOMEN IN THE UPBRINGING OF THE YOUNGER GENERATION. The work reveals the role of women in upbringing of younger generation. Culture of many peoples inhabiting Russia indicates the special position of women as the main regulator of relations in a family. Today, performing various social roles, a woman bears great responsibility for the future of the society. The national life and culture of interethnic communication in the North Caucasus has changed a lot in recent years, as well as the self-consciousness of the peoples living in this region, their mentality is also becoming different, since the economic and socio-cultural experience of many nations is in the process of modernization, and the search for models for its improvement is intensifying. The authors conclude that at the moment greater importance is attached to the formation of the younger generation of correct historical consciousness, moral ideals and national orientation. Mountain women should play an important role in these processes. This fact is largely explained by the peculiarities of the historical path of the region, which greatly contributed to the gradual promotion of mountain women to leading roles in the culture of the peoples of the North Caucasus.

Key words: **upbringing, role of women, younger generation, education, national culture.**

М.М. Гулиева, *канд. пед. наук, доц., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Х.М.-Б. Шутурова, *ст. преп., Ингушский государственный университет, соискатель Юридического института Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

РОЛЬ ЖЕНЩИНЫ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Данное научное исследование раскрывает роль женщины в воспитании подрастающего поколения. Культура многих народов, населяющих наше государство, указывает на особое положение женщины как главного регулятора отношений в семье. И сегодня, выполняя различные социальные роли, женщина несет большую ответственность за будущее нашего общества. Национальная жизнь и культура межнационального общения в последние годы

на Северном Кавказе сильно изменилась, как и самосознание народов, проживающих в этом регионе, их менталитет тоже становится иным, поскольку экономический и социально-культурный опыт многих наций находится в процессе модернизации, и усиливаются поиски моделей его усовершенствования. Авторы делают вывод о том, что в настоящий момент большее значение придаётся формированию у подрастающего поколения правильного исторического сознания, нравственных идеалов и национальных ориентаций. Не последнюю роль в этих процессах должны сыграть горские женщины. Этот факт в значительной степени объясняется особенностями исторического пути региона, в значительной степени способствовавшими постепенному выдвижению горских женщин на ведущие роли в культуре народов Северного Кавказа.

Ключевые слова: **воспитание, роль женщины, подрастающее поколение, образование, национальная культура.**

Актуальность проблематики исследования связана с тем, что в последние десятилетия фиксируется существенный подъем уровня национальной культуры. Дальнейшее развитие данной тенденции будет в значительной степени зависеть от образования подрастающего поколения в современной России и подлинной демократизации общества [1 –12].

По этой причине современный этап развития общества, в т.ч. у народов Северного Кавказа, характеризуется интенсификацией поисков новых каналов взаимодействия с иными культурами, а также процесса формирования этносоциальных ориентаций [5; 6; 9]. Завершение указанных процессов, в свою очередь, окажет непосредственное воздействие на роль женщин указанного региона.

В частности, с большой вероятностью подвергнется изменениям их роль в воспитании представителей подрастающего поколения.

Рассмотрению такого рода трансформаций посвящена настоящая работа.

Цель данной статьи состоит в изучении той роли, которую женщины народов Северного Кавказа должны играть в воспитании подрастающего поколения.

В соответствии с поставленной целью можно выделить следующие задачи исследования: рассмотреть ситуацию с воспитанием подрастающего поколения, сложившуюся в современной России, выявить наиболее значимые её особенности, проявляющиеся на Северном Кавказе, исследовать основные существующие на сегодняшний день возможности для модернизации процесса воспитания детей, подростков и молодёжи, рассмотреть роль женщины в его совершенствовании.

Как уже говорилось, важными чертами развития общества у большинства народов Северного Кавказа на сегодняшний день являются:

- интенсификация процесса развития национальной культуры;
- существенное возрастание у их представителей интереса к истории своих этнических групп [4; 5].

В свою очередь, в обозначенных процессах важным является формирование у подрастающего поколения таких личностных черт, как духовно-нравственные идеалы, опирающиеся на культурное богатство своих народов; историческое сознание.

Не последнюю роль в формировании данных черт у детей, подростков и молодёжи должны сыграть горские женщины. При этом роль их в процессе исторического развития общества у горских народов не была статичной. Она менялась по мере развития социальной и культурной сторон жизни как соответствующих этносов, так и российского и мирового общества в целом.

Сделаем небольшой экскурс в историю положения женщин у ингушей и других кавказских народов. В этой связи в первую очередь следует упомянуть о том, что традиционно у ингушей и других горцев женщине отводилась важная и уважаемая роль хозяйки дома. Последняя была в высокой чести у представителей традиционного общества кавказских народов [1; 3; 6; 9; 10]. С другой стороны, на взгляд современного человека, положение женщины отличалось некоторой противоречивостью. Например, даже старая женщина должна была вставать, если входил мужчина любого возраста, она также не должна была пересекать ему дорогу [2; 6]. Однако если при историческом исследовании положения женщин у горских народов мы задействуем принцип историзма, позволяющий понять отношение к такому положению дел у самих ингушей, то поймём, что никакого противоречия в таком «двойственном», на наш взгляд, состоянии женщины не было. В традиционной культуре так проявлялось разделение социальных ролей. Последнее, в свою очередь, подразумевало взаимоуважение между членами общества, в котором у каждого есть своё, социально значимое место [2, с. 61].

Революция 1917 г. способствовала ряду существенных трансформаций в положении женщин не только горских, но и других народов России. Вскоре после прихода к власти большевиков были приняты следующие документы: Декларация прав трудящегося и эксплуатируемого народа; первая советская Конституция 1918 г.

Положения этих и некоторых других нормативно-правовых актов, принятых новой властью, закрепили за женщиной ряд гражданских прав. Женщина страны Советов получила новый статус, её роль в политической, общественной, культурной и трудовой жизни страны и, в частности, Северокавказского региона претерпела существенный рост. Таким образом, на рубеже эпох фиксируется существенный рост значения женщин во всех сферах общественной жизни как Северного Кавказа, так и в целом страны [3, с. 35]. Процесс освобождения женщин в рассматриваемом регионе, особенно в сельской местности, отличался сложностью. Зачастую приходилось преодолевать многочисленные традиционалистские установки: сословно-родовые; религиозные; бытовые.

Их редуцированию должна была в немалой степени поспособствовать ликвидация неграмотности. С первых лет новой власти фиксируется массовое открытие школ первой ступени для женщин и девушек. Кроме того, предпринимались меры и к облегчению доступа женщин к более высоким ступеням образования: создававшиеся, начиная с 1920-х гг., ячейки женщин с этой целью командировали наиболее грамотных и знающих русский язык девушек в Москву [3; 7; 9]. С подобным повышением интеллектуального уровня матерей было естественным образом связано и развитие такового у подрастающего поколения.

Получив возможность обучаться наравне с мужчинами, женщины получили возможности и для осуществления на равных трудовой деятельности. Это, в свою очередь, было взаимосвязано с другими изменениями в их социально-экономическом и культурном статусе.

Конкретно, начиная с 1930-х гг., на всех промышленных предприятиях региона и страны начали свою деятельность женсоветы. Силами последних была проведена большая работа по улучшению быта работниц. Они, помимо осуществления прочих функций, связанных с защитой права женщин на труд и отдых, проверяли организацию труда на предприятиях и ставили вопрос об отпуске на нужды женщин дополнительных средств из директорского фонда [1].

Привлечение женщин к общественно полезному труду советская власть считала главным достижением в раскрепощении женщины-горянки. Во многом это было справедливо, однако также следует учесть, что, привлекая женщин к активному участию в производстве, их отвлекали от исполнения традиционных обязанностей хозяйки дома.

Таким образом, труд домохозяйки и матери в некоторой степени утратил престиж и ценность. В связи с этим самооценка у женщин-домохозяек значительно снизилась в сравнении с теми, что были заняты на производстве [1; 3; 9]. Если в структуре традиционной семьи мужчина был основным кормильцем, то теперь женщина на равных правах с ним могла содержать семью. Таким образом, горская семья, начиная с первой половины XX в., характеризуется широкой вовлечённостью в сферу общественной деятельности и идеологии. Зачастую оба родителя теперь были заняты на производстве, а дети получали воспитание и образование в пространстве государственных учреждений.

Следующие существенные изменения роли женщин в семье и обществе народов Северного Кавказа произошли в 1944 г., что было связано с переселением северокавказских народов. В новых условиях женщины должны были активно интегрироваться в трудовую и общественную деятельность, чтобы спасти свои семьи от голодной смерти в новых, тяжёлых условиях [3, с. 137].

В подобных условиях сформировалось поколение, иначе относившееся к ролям мужчин и женщин. Этот факт не должен вызывать удивления, если мы вспомним, что большинство его представителей формировались в семьях, в которых женщины занимали главенствующее положение.

Юноши из этого поколения в борьбе за выживание семей зачастую руководствовались наставлениями матерей. От представительниц предыдущих поколений отличались и девушки. Имея широкий доступ к получению образования, они в ещё большей, чем в 1920-х – 1930-х гг. степени были задействованы в самых различных сферах жизни советского общества:

- в образовании;
- здравоохранении;
- производственной деятельности [6, с. 234].

Как видим, к середине XX в. ингушское и в целом российское общество прошло долгий и трудный путь. Связан он был, в том числе, с развитием самосознания горских женщин, а равно ростом их роли в обществе. Механизм привлечения и использования женского потенциала со временем был налажен и находил всё более широкое применение.

Ситуация вновь определённым образом изменилась в годы перестройки [5; 6; 10].

Новые метаморфозы объясняются следующими факторами:

Большинство кавказских женщин в принципе не преследуют корыстных целей, что подтверждается числом занимаемых женщинами высоких должностей.

Если в советское время все женские организации поддерживались со стороны властных структур, то сегодня наблюдается их недооценка.

На протяжении трёх последних десятилетий отмечается неполное присутствие координирующих сил в самом женском движении [8, с. 35].

С другой стороны, в последние десятилетия мировая цивилизация, а Россия и Северный Кавказ, – как её неотъемлемые части, переживает период серьезных преобразований. И вновь немаловажная роль в рамках этих, последних, принадлежит женщинам.

Это объясняется двумя факторами: женщины составляют большую часть человечества; они представляют собой главных воспитателей подрастающего поколения. Соответственно, без их участия невозможно дать адекватный ответ на множество социальных, экономических, политических и культурных вызовов современной реальности.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

Прежде всего, важными чертами развития общества у большинства народов Северного Кавказа на сегодняшний день являются интенсификация процесса развития национальной культуры и возрастание у их представителей интереса к истории своих этнических групп. В указанных процессах немаловажную роль играет формирование у подрастающего поколения правильного исторического сознания, нравственных идеалов и национальных ориентаций. Не последнюю роль в этих процессах должны сыграть горские женщины. Этот факт в значительной степени объясняется особенностями исторического пути региона, в значительной степени способствовавшими постепенному выдвижению горских, в частности ингушских, женщин на ведущие роли в культуре народов Северного Кавказа.

Научная новизна статьи определяется выявлением наиболее значимых черт роли женщин в воспитании подрастающего поколения. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о роли женщин в воспитании подрастающего поколения на современном этапе развития человеческого общества. Практическая значимость видится в определении направления дальнейших исследовательских работ по данной проблематике.

Библиографический список

1. Афаунова Р. Сила – великая женщина. *Кабардино-Балкарская правда*. 2020; 9 июня.
2. Дубровин И.А. *История войны и владычества русских на Кавказе*. Санкт-Петербург: Типография Департамента уделов, 1871; Кн. 1.
3. Кудусова Ф.И. *Семья и семейный быт ингушей*. Ростов-на-Дону: Ковчег, 2005.
4. *Культурная сложность современных наций*. Москва: РОССПЭН, 2016.
5. Мареева Е.В., Анисимова А.М. Споры об этническом и национальном и трансформация культуры народов Северного Кавказа. *Вестник МГУКИ*. 2017; № 4 (78): 122 – 134.
6. Пчелинцева Н.Д., Соловьева Л.Т. Гендерные аспекты социализации у народов Кавказа. *Мужчины и женщины в современном мире: меняющиеся роли и образы*. Москва: Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, 1999: 233 – 242.
7. Танкиев А.Х. *Духовные башни ингушского народа*. Саратов: Детская книга, 1997.
8. Тишков В.А. Этничность, национализм и государство в посткоммунистическом обществе. *Вопросы социологии*. 1993; № 1-2: 3 – 37.
9. Шадже А.Ю. *Национальные ценности и человек*. Майкоп: Адыгский государственный университет, 1996.
10. Яковлев Н.Ф. *Ингуши. Исследования и материалы*. Москва: Государственное издательство, 1925.
11. 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.
12. 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.

References

1. Afaunova R. Sila – velikaya zhenschina. *Kabardino-Balkarskaya pravda*. 2020; 9 iyunya.
2. Dubrovin I.A. *Istoriya vojny i vladychestva russkih na Kavkaze*. Sankt-Peterburg: Tipografiya Departamenta udelov, 1871; Kn. 1.
3. Kudusova F.I. *Sem'ya i semejnyj byt ingushej*. Rostov-na-Donu: Kovcheg, 2005.
4. *Kul'turnaya slozhnost' sovremennyh nacij*. Moskva: ROSSP`EN, 2016.
5. Mareeva E.V., Anisimova A.M. Spory ob `etnicheskom i nacional'nom i transformaciya kul'tury narodov Severnogo Kavkaza. *Vestnik MGUKI*. 2017; № 4 (78): 122 – 134.
6. Pchelinceva N.D., Solov'eva L.T. Gendernye aspekty socializacii u narodov Kavkaza. *Muzhchiny i zhenschiny v sovremennom mire: menyayuschiesya roli i obrazy*. Moskva: Institut `etnologii i antropologii im. N.N. Mikluho-Maklaya RAN, 1999: 233 – 242.
7. Tankiev A.H. *Duhovnye bashni ingushskogo naroda*. Saratov: Detskaya kniga, 1997.
8. Tishkov V.A. `Etnichnost', nacionalizm i gosudarstvo v postkommunisticheskom obschestve. *Voprosy sociologii*. 1993; № 1-2: 3 – 37.
9. Shadzhe A.Yu. *Nacional'nye cennosti i chelovek*. Majkop: Adygskij gosudarstvennyj universitet, 1996.
10. Yakovlev N.F. *Ingushi. Issledovaniya i materialy*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1925.
11. 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.
12. 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.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-143-145

***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*

TECHNOLOGY OF THE CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A SECONDARY SCHOOL. The article discusses the essence and methods of implementing the technology of developing critical thinking in a secondary school. Being the main lever for the formation of students' intellectual skills, it provides them with an ability to determine reliability of a source of information, differentiate facts and opinions, and determine whether statements correspond to facts. It is concluded that the use of this technology makes it possible to structure the educational space in such a way that, instead of passive listening and simple reproduction of educational material by schoolchildren their active participation in the cognitive process, intensive independent and conscious cognitive activity, creative self-realization are organized.

Key words: **technology, critical thinking, educational space, association, creative self-realization.**

***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*

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются сущность и приемы реализации технологии развития критического мышления в условиях общеобразовательной школы. Являясь главным рычагом формирования интеллектуальных умений учащихся, оно обеспечивает им способность к определению достоверности источника информации, дифференцированию фактов и мнений, определению соответствия заявлений фактам. Средствами данной технологии значительно активизируется процесс формирования у учащихся таких свойств, как коммуникативность, умение рефлексировать, творческое отношение к выполнению заданий; мобильность; корректность; обязательность. Делается вывод о том, что использование технологии позволяет структурировать образовательное пространство таким образом, чтобы вместо пассивного слушания и простого воспроизведения школьниками учебного материала организовать их активное участие в познавательном процессе, интенсивную самостоятельную и сознательную познавательную деятельность, творческую самореализацию.

Ключевые слова: **технология, критическое мышление, образовательное пространство, ассоциация, творческая самореализация.**

Актуальность проблемы состоят в том, что условия современной социокультурной ситуации предъявляют принципиально новые требования как к школе, так и к образовательному пространству в целом. В числе основных требований – формирование компетентной личности, способной конструктивно действовать в нестандартной обстановке, исходя из целостного восприятия образа мира и его реализации в собственной практике. А это предполагает целенаправленное развитие у учащихся определенных метаумений, среди которых существенное место занимает критическое мышление, являющееся главным рычагом формирования интеллектуальных умений и представленное способностью индивида к определению достоверности того или иного источника информации, дифференцированию фактов и мнений, установлению логических несоответствий, определению соответствия заявлений фактам и пр. [1 – 12]. В данной связи одной из наиболее актуальных в деле организации учебного процесса и представляется образовательная технология развития критического мышления.

Цель данной работы заключается в рассмотрении ее сущности и приемов реализации в обучении русскому языку в условиях общеобразовательной школы.

Основные задачи статьи состоят в рассмотрении сути понятия критического мышления, выделении сущностных характеристик данной образовательной технологии и описании приемов ее реализации на уроках русского языка.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез опыта соответствующего аспекта педагогической деятельности в общеобразовательной школе.

Итак, рассмотрим эту технологию на примере уроков русского языка, способствующих, на наш взгляд, формированию у школьников такой междисциплинарной компетентности, как коммуникативная, обеспечивающей им в будущем социальную мобильность, адаптированность к условиям современного общества.

Становление данной компетенции необходимо осуществлять в деятельностной форме, обеспечивающей реализацию практической направленности образовательного процесса. Поэтому целесообразно спроектировать такую организацию предъявляемого материала и педагогического процесса в целом, которая обеспечивает возможность гибкого введения новых компонентов содержания обучения в образовательное пространство, интегрировать как отдельные составляющие содержания обучения, так и целые образовательные дисциплины [2; 3; 4; 10].

Особую важность представляет положение о том, что уроки русского языка должны протекать в коммуникативно-деятельностной форме с привлечением активных средств обучения. При этом процесс педагогического взаимодействия должен осуществляться на основе реального, жизненного, практического материала, что способна обеспечить систематическая реализация образовательной технологии критического мышления. Средствами данной технологии значительно активизируется процесс формирования у учащихся таких свойств, как коммуникативность, критичность мышления, умение рефлексировать (прежде всего на собственные действия), творческое отношение к выполнению заданий; мобильность; корректность; обязательность. В арсенале каждого педагога имеется немало средств обучения, правильная комбинация и использование которых должны способствовать обеспечению условий для конструктивного структурирования учебно-воспитательного процесса. Суть же рассматриваемой технологии характеризуется именно подготовкой для каждого школьника благоприятных условий самореализации и собственного свободного творчества [3; 5; 8].

У учащихся должна сформироваться способность мыслить критически, содействующая значительному повышению уровня развития таких интеллектуальных операций, как анализ и синтез, сопоставление и интерпретация информации, конструктивное установление причинно-следственных связей и собственных умозаключений.

Продуктивность методов и приемов, представляющих арсенал данной технологии, обусловлена аккумулированным в структуре педагогического знания опытом в аспекте реализации личностно ориентированного подхода к проектированию и организации образовательного процесса. Пристального внимания в этой связи заслуживает то обстоятельство, что ход обучения структурируется самим обучающимся, исходя из поставленных перед собой целей и задач, им же детерминируется и результат данного процесса [6].

Реализация указанной стратегии направлена на формирование способности к серьезной работе с информационным материалом, научными, публицистическими, художественными и иными текстами. Становление у школьников критического мышления требует разработки и практического использования специального методического инструментария. Обучение критическому мышлению есть обучение такому же слушанию и восприятию, осмыслению и анализу новой информации, творческому применению полученных знаний и доведению выполняемой работы до конца.

В основе технологии находится известная модель, реализация которой представлена тремя этапами: вызовом, осмыслением; рефлексией [5]. Охарактеризуем их более подробно.

На этапе вызова осуществляется актуализация имеющихся у школьников знаний по изучаемой теме; формируется мотивация к соответствующей деятельности. Перед учителем ставятся следующие задачи:

– вызвать живой интерес к предъявляемому материалу;
– активизировать внимание каждого школьника;
– актуализировать необходимые знания;
– создать условия, обеспечивающие учащимся возможность самостоятельной постановки своих личных целей при изучении конкретной темы.

Значение данного этапа в том, что в ходе его реализации привлекается несколько познавательных видов деятельности. Во-первых, осуществляется вызов того, что ученику уже известно по данной теме. Это побуждает каждого индивида к анализу собственных знаний и началу размышления над тем материалом, который ему предстоит освоить. На этом этапе школьник устанавливает уровень собственных знаний (ставит собственный запрос на получение информации). Это является весьма актуальным, ибо любое знание прочно усваивается лишь при условии, если оно ассоциируется с уже известным. Во-вторых, обеспечивается активизация обучаемых. Выполняемая работа приобретает характер активной деятельности. Это становится возможным, когда ученик целенаправленно размышляет, оформляя свои мысли в собственных речевых произведениях. В-третьих, у школьника формируется интерес и им ставится личная цель изучения соответствующего материала. Целенаправленная познавательная деятельность характеризуется более высокой эффективностью, чем нецеленаправленная. Цели, поставленные учащимся самостоятельно, всегда более конструктивны, чем цели, предложенные педагогом [9].

На этапе осмысления учащемуся предоставляется возможность получения новой информации; уяснения ее смысла и соотнесения его с уже имеющимся личным опытом. Процесс чтения текста и его понимания обычно преследует достижение следующих целей: а) обеспечения активной рецепции материала; б) направленности усилий на прослеживание меры усвоения содержания информации; в) педагогического сопровождения соотнесения школьниками уже имеющихся знаний с приобретенными за счет информативности усваиваемого текста.

Характеризуя значение смысловой стадии, необходимо иметь в виду, что ее приоритетная задача заключается в стабилизации активности, мотивации, движения, реализуемых на стадии вызова. Стимулируются усилия школьников по детерминированию индивидуального уровня осмысления информации. При этом новое осознанно ассоциируется учащимися с ранее усвоенным. Для данной стадии характерно проведение школьниками критического и сравнительного анализа [8].

На стадии рефлексии обеспечивается целостное усвоение, обобщение приобретенной информации; осмысление учащимися нового знания, нового информационного материала; формирование у каждого школьника собственной элементарной концепции по отношению к предъявляемому материалу.

Цели, реализуемые на данной стадии, состоят в следующем: а) обеспечении прочности приобретенных знаний; б) возвращении школьников к первоначально сделанным ими выводам и гипотезам, внесении в них при необходимости систематизирующих изменений и дополнений; в) создании условий для самостоятельного обобщения усваиваемой информации; г) детерминировании причинно-следственных связей, отношений, ассоциаций, реализуемых школьниками в новом информационном потоке; д) содействии самовыражению каждого обучающегося, эмоционального восприятия и осмысления новых знаний; е) организации исследовательской деятельности школьников в контексте применения полученной информации [1; 9].

Значение данной стадии представляется в выведении приобретенных знаний на уровень осознанной творческой самореализации, рефлексии собственной познавательной деятельности школьников, живом обмене идеями, интерпретации учащимися приобретенной информации средствами собственных речевых высказываний.

Анализ трех рассмотренных выше стадий в контексте структурирования традиционного типа занятия убедительно свидетельствует, что они не представляют для педагога особой новизны и оригинальности. Они обычно имеют место на любом уроке, несколько различаясь названиями. Вместо термина «стадия вызова» часто используются, например, такие понятия, как «введение в проблему», «актуализация имеющихся знаний» и пр. А «стадия осмысления» употребляется в качестве синонимичной названия того этапа занятия, который посвящен предъявлению новой информации. Стадия же «рефлексии» представляет собой в обычном уроке ни что иное, как закрепление и обобщение полученных знаний, мониторинг их усвоения.

В чем же состоит принципиальная новизна технологии критического мышления? Помимо вышеобозначенных философских положений, ее элементы присутствуют в использовании методов и приемов, ориентирующих образовательный процесс школы на создание реальных условий для творческого развития каждого конкретного индивида как свободной личности.

На каждой из вышепредставленных стадий рассматриваемого типа занятий реализуются определённые педагогические средства, приемы обучения. На стадии вызова, например, предполагается выполнение таких функций, как:

– мотивационная, состоящая в содействии формированию интереса к учебной деятельности;

– информативная, предполагающая осуществление актуализации ранее приобретенных знаний и накопленного индивидом опыта;

– коммуникативная, направленная на формирование навыка толерантного обмена мнениями [1; 2].

Возможно, например, использование приема, предполагающего ответ на вопрос о том, что известно ученику по конкретному материалу. После озвучивания темы школьник в течение нескольких минут записывает, что ему известно (или он считает, что известно) по данной теме. Потом записанное обговаривается с соседом по парте или группой одноклассников. Все идеи и положения, сформулированные учащимися, записываются педагогом на доске, а затем обсуждаются в классе. Расхождения во мнениях, возникающие в процессе коллективного обсуждения, также не должны оставаться без внимания.

Другой прием предполагает после озвучивания темы записывание учащимся в свободной форме всего того, что он помнит по ней. Это могут быть ключевые слова, словосочетания, фразы, краткие связные высказывания и пр. Затем содержание записанного обговаривается с товарищами. Материалы, вызывающие у автора сомнение, выделяются им для дальнейшего уточнения. Как и в вышеприведенном примере, озвученные учащимися положения фиксируются педагогом на доске. Затем осуществляется коллективное обсуждение всего предложенного, при котором существенное внимание обращается на расхождения во мнениях школьников.

Возможно также применение приема, основанного на ассоциациях, возникающих у учащихся при знакомстве с формулировкой темы. Школьникам предлагается задуматься над тем, о чем пойдет речь на данном занятии. Затем может быть предъявлено одно из опорных для изучаемой темы словосочетаний и предложено задуматься над возникающими при этом ассоциациями. Как уже отмечалось, высказанные детьми положения фиксируются учителем на доске.

При изучении курса русского языка ассоциации используются довольно часто. Они применяются, например, для более прочного запоминания сложных правил или исключений из них. Например, чтобы лучше усвоить правило правописания суффиксов **-чик** и -**щик** в именах существительных, обозначающих людей по роду деятельности, учащиеся должны запомнить, что первая из указанных морфем пишется после согласных **д, т, з, д, с**, а для этого им целесообразно предложить запомнить фразу «Я то**же здес**ь».

Немало школьников испытывают затруднения при изучении правила правописания гласных после шипящих, в частности, при запоминании слов-исключений, имеющих в своем составе гласную ***ю*** после шипящих: брошюра, жюри, парашют. В данной связи целесообразно предложить им объединить эти слова в предложениях типа «Перед жюри лежит брошюра по парашютному спорту».

Еще один прием может быть основан на использовании предъявленного учащимся после озвучивания темы ряда ключевых терминов, которым предлагается дать определения. Затем школьники, используя имеющиеся знания, составляют из предъявленных терминов или отдельные предложения, или небольшой связный текст. При этом они самостоятельно формулируют цель работы и прогнозируют ее результаты. Составив текст, ученик сначала обговаривает его с соседом по парте, затем знакомит с ним других одноклассников, которые высказывают по поводу его содержания свои мнения, совпадающие или расходящиеся с авторским. При этом целесообразно позволить высказаться всем желающим, что способствует повышению интереса к данной работе.

Вопросы и задания, предъявляемые школьникам по изучаемым темам, способствуют более глубокому осмыслению полученной информации, а также приводят их к выводу о том, что знания, приобретенные на уроке, не являются исчерпывающими, окончательными, что многое остается непознанным. Это побуждает учащихся к самостоятельному поиску информации, обращению к дополнительным ее источникам, в частности, справочной литературе. В процессе такой работы у учащихся развивается умение ранжирования информации по степени новизны и значимости. Они учатся воспроизводить и интерпретировать информацию, дискутировать, высказывать свое мнение и отстаивать собственную точку зрения.

Вышеизложенное позволяет прийти к следующим выводам. Во-первых, реализация технологии развития критического мышления представляет широкий спектр возможностей для умственного, творческого, личностного совершенствования каждого школьника, способствует приобщению их к богатейшему арсеналу интеллектуального и духовного опыта человечества. Во-вторых, технология располагает солидным багажом педагогических средств, использование которых позволяет структурировать образовательное пространство школы таким образом, чтобы оно обеспечивало интенсивную самостоятельную и сознательную познавательную деятельность учащихся, их творческую самореализацию. В-третьих, данная технология позволяет педагогу вместо пассивного слушания и простого воспроизведения материала учащимися организовать их активное участие в образовательном процессе и тем самым повысить его продуктивность.

Научная новизна статьи определяется выявлением сущности и приемов реализации технологии развития критического мышления применительно к урокам русского языка в общеобразовательной школе. Теоретическая значимость работы видится в обогащении педагогического знания о сущностных характеристиках рассматриваемой технологии в контексте ее реализации в преподавании дисциплины «Русский язык». Практическая значимость статьи состоит в том, что изложенные в ней приемы развития критического мышления могут быть использованы в повседневной профессионально-педагогической деятельности школьных учителей русского языка.

Библиографический список

1. Агапов И.А. *Учимся продуктивно мыслить*. Москва: Про-Пресс, 2014.
2. Бахарева С. *Развитие критического мышления через чтение и письмо*. Новосибирск, 2015.
3. Даутова О.Б. *Современные педагогические технологии в профильном обучении*. Санкт-Петербург, 2017.
4. Джиоева А.Р. О дидактическом аспекте технологии развития критического мышления. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 4 (53): 126 – 128.
5. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. *Критическое мышление: технология развития*. Санкт-Петербург: Альянс-Дельта, 2018.
6. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. *Учим детей мыслить критически*. Санкт-Петербург, 2016.
7. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. *Развитие критического мышления на уроке*. Москва, 2013.
8. Ильясов И. Критическое мышление: организация процесса обучения. *Директор школы*. 2015; № 2: 50 – 55.
9. Муштавинская И.В. *Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя*. Санкт-Петербург, 2017.
10. Прокофьева О.О., Снопкова Е.И. *Педагогика. Практикум с использованием методов и приемов технологии развития критического мышления*. Москва, 2019.
11. 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.
12. 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.

References

1. Agapov I.A. *Uchimsya produktivno myslit'*. Moskva: Pro-Press, 2014.
2. Bahareva S. *Razvitie kriticheskogo myshleniya cherez chtenie i pis'mo*. Novosibirsk, 2015.
3. Dautova O.B. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii v profil'nom obuchenii*. Sankt-Peterburg, 2017.
4. Dzhioeva A.R. O didakticheskom aspekte tehnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 4 (53): 126 – 128.
5. Zagashev I.O., Zair-Bek S.I. *Kriticheskoe myshlenie: tehnologiya razvitiya*. Sankt-Peterburg: Al'yans-Del'ta, 2018.
6. Zagashev I.O., Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. *Uchim detej myslit' kriticheski*. Sankt-Peterburg, 2016.
7. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. *Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke*. Moskva, 2013.
8. Il'yasov I. Kriticheskoe myshlenie: organizaciya processa obucheniya. *Direktor shkoly*. 2015; № 2: 50 – 55.
9. Mushtavinskaya I.V. *Tehnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya*. Sankt-Peterburg, 2017.
10. Prokof'eva O.O., Snopkova E.I. *Pedagogika. Praktikum s ispol'zovaniem metodov i priemov tehnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya*. Moskva, 2019.
11. 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.
12. 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.

Статья поступила в реакцию 05.10.21

УДК 37.014.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-146-148

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Fanina E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, State Autonomous educational institution of higher education "Moscow City Pedagogical University" (Moscow, Russia), E-mail: info@mgpu.ru*
Peredery S.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal State University (Yalta, Russia), E-mail: s-peredery@mail.ru*

TRENDS IN EDUCATION OF THE XXI CENTURY. The article considers characteristic features of modern education, the leading trends of the XXI century, innovative technologies, and self-development of a teacher, improvement of psychological and communicative skills, personal qualities of a modern teacher, professional competencies, and requirements for a modern teacher. The differences between the education of the XXI century and the education of the XX century and their causes are presented. An attempt is made to study possibilities of improving the digital literacy of a teacher. The solution of pedagogical problems by means of the digital environment is proposed. The authors conclude that the ongoing changes in modern Russian society require further development of the education system to meet the needs of society and the state in the training of professionals of the new generation. The previous stages are aimed primarily at transferring the national education system to a competency-based approach, however, at present there is an urgent need to create conditions for a new stage in the development of the Russian education system in the context of digitalization of the educational environment.

Key words: **education, XXI century, modern teacher, modern teaching methods, innovative technologies, digital environment.**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Е.Н. Фанина, *канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: info@mgpu.ru*
С.Н. Передерий, *канд. филол. наук, ст. преп., Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: s-peredery@mail.ru*

ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА

В статье рассматриваются характерные черты современного образования, ведущие тенденции XXI века, инновационные технологии, саморазвитие педагога, совершенствование психолого-коммуникативных навыков, личностные качества современного педагога, профессиональные компетенции, требования к современному педагогу. Представлены отличия и причины образования XXI в. от образования XX в. Предпринята попытка изучить возможности совершенствования цифровой грамотности педагога. Предложено решение педагогических проблем средствами цифровой среды. Авторы делают вывод о том, что происходящие изменения в современном российском обществе требуют дальнейшего развития системы образования для удовлетворения потребности общества и государства в подготовке профессионалов нового поколения. Предыдущие этапы были направлены, прежде всего, на перевод отечественной системы образования на компетентностный подход, однако в настоящее время есть настоятельная необходимость создать условия для нового этапа развития отечественной системы образования в условиях цифровизации образовательной среды.

Ключевые слова: **образование, XXI век, современный педагог, современные методы обучения, инновационные технологии, цифровая среда.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что современное образование претерпевает явные изменения. Характерной чертой выступает его динамичность и постоянно увеличивающийся объём знаний, который необходимо охватить в процессе преподавания. В то же время основным противоречием, возникшим в методике преподавания в XXI веке, является то, что, несмотря на необходимость освоения больших пластов знаний обучающиеся, по сути, необразованные. Эта тенденция прослеживается как в точных науках, так и в гуманитарных и естественных. Знания обучающихся поверхностны, фрагментарны. Отчасти это связано с тем, что современная молодежь не настроена на углублённые познания, понимая, что нет необходимости хранить в памяти большие объёмы информации, поскольку всегда есть возможность обратиться через доступные гаджеты к сети Интернет и найти там ответ.

С другой стороны, мотивация к обучению сегодня очень низкая, обучающиеся не понимают, зачем учиться, если большее количество знаний, приобретённых в школе, им не понадобятся. Именно то, что ежегодно десятки востребованных ранее профессий исчезают, и в то же время десятки новых способов заработать деньги появляются, объясняет нежелание обучающихся в глубоком изучении дисциплин вузовского курса.

Цель данной статьи – проанализировать основные ведущие тенденции современного образования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: проанализировать характерные черты современного образования; ведущие тенденции в образовании XXI века; инновационные технологии; личностные качества современного педагога и его саморазвитие; требования к современному педагогу. Изучить отличия между образованием XXI в. от XX в.; возможности совершенствования цифровой грамотности педагога. Предложить решение педагогических проблем средствами цифровой среды.

Требования к преподавателю, излагаемые в ФГОС, со временем меняются в тех или иных аспектах, но главным образом остаются требования гуманистической и методологической направленности. Эти требования изучались А. Морозовым, О. Статировым, А. Халиковым, Л. Халяпиной, Е. Хеннером и др.

Внедрение инновационных технологий в работу педагога изучали Р. Абалуев, Н. Борисова, А. Гостин, Р. Иващенко, О. Михайлова и др. Теме применения современных образовательных ресурсов на электронных носителях посвящены работы Н. Гальскова, Н. Гез, Е. Дмитриева, Е. Пассова.

В то же время достаточно большое количество инноваций в учебном процессе остаются неизвестными педагогам в силу их консервативного подхода к преподаванию.

Поэтому актуальность исследования рассматриваемой проблемы подчёркивается противоречием между большим количеством инноваций и слабым овладением ими педагогами. Безусловно, образование XXI века не такое же, как образование XX века. Отличия присутствуют во всём: в подходах к преподаванию, в наборе дисциплин и требованиям к их преподаванию, в формах обучения, в уровне мотивации как со стороны обучающихся, так и со стороны педагога [1 – 12].

Основной тенденцией, присущей образованию нового тысячелетия, можно считать саморазвитие, характерное не только для педагогов, но и обучающихся, поскольку концепции образовательных учреждений не в состоянии учесть все интересы и предпочтения каждого обучающегося, несмотря на провозглашённый в начале 2000-х личностно ориентированный подход [6]. По сути, он до сих пор в полном объеме не реализуется в образовательных учреждениях. Это связано с большой наполняемостью ученических классов, студенческих групп, отсутствием тьюторской поддержки обучающихся и главным образом – с самоустранением основной массы педагогов от воспитательной деятельности в пользу обучающей. К сожалению, школьники не ощущают того, что ими интересуются в школе, поэтому в дальнейшем, получив статус студента, они уже не заинтересованы в предлагаемой индивидуальной траектории своего развития, в результате прописанное на бумаге стремление к организации личностно ориентированного подхода, по сути, не реализуется на практике. Цифровизация – еще один важный комплексный процесс преобразований всех сфер общественной жизни под влиянием технологического прогресса.

Несмотря на сложности социальной адаптации, которыми сопровождаются любые глобальные изменения, преподавателю и обучающимся необходимо учиться работать с такими явлениями, как искусственный интеллект, облачные технологии, большие данные, и извлекать из этого максимум пользы.

В современных условиях неопределенности в растущей цифровизации можно отметить ключевые направления саморазвития педагога.

Во-первых, совершенствование педагогической профессиональной грамотности, то есть актуализация и расширение теоретических и практических знаний и умений по излагаемому предмету [1]. Данное направление связано с тем, что социально-экономическая среда стремительно меняется, например, меняются центры размещения производственных сил (что важно отражать на уроках географии), взгляды на те или иные события (история), появляются новые знания в области свойств вещества и материи (физика), пишутся новые произведения (русский язык и литература) и т.д.

Во-вторых, педагог, безусловно, должен быть осведомлен о трендах и новой информации, появляющейся в рамках своего предмета, тем более что современные обучающиеся имеют широкий доступ к просветительским каналам и ресурсам и могут быть также осведомлены о новых открытиях и геосоциальных (геополитических) сдвигах.

В-третьих, развитие современной цифровой среды позволяет педагогу следить за новостями в своей сфере через профессиональные ресурсы (новостные каналы, группы в социальных сетях, просветительские видео в Ютуб и Рутуб, существуют агрегаторы научной и научно-популярной литературы, к которой предоставляют доступ научно-электронные библиотеки и т.д.) [2].

Совершенствование цифровой грамотности – относительно новое направление, возникшее в начале 2000-х гг., связанное с активным развитием цифровой среды и внедрением информационных технологий во все сферы жизни человека. Сфера образования не стала исключением. Современный урок (занятие) уже сложно представить без презентации, а подготовку домашних заданий – без планшета и доступа к Интернету. В цифровой формат переводятся книги, учебники, конспекты лекций и т.д.

Умение пользоваться цифровыми сервисами, совершенствовать свои знания в области визуализации информации (например, создавать презентации, вести свой блог, группу в социальных сетях), пользоваться облачными сервисами и пр. становятся обязательными и необходимыми для педагога в современных условиях [4].

В-четвертых, сегодня преподаватель должен быть настроен на совершенствование своей методики преподавания. Это направление связано с тем, что методический аспект преподавания различных дисциплин испытывает трансформационные сдвиги в связи с особенностями нового поколения (схоластическая манера освоения информации, приоритетность получения информации из цифровой среды, специфика мотивации), господствующими трендами воспитания и семейных ценностей (приоритет личности ребенка в семье, стремление к минимизации и профилактики детских травм, высокий уровень педагогической рефлексии родителей, минимизация наказаний и пр.), и их проникновением во все сферы жизни (например, геймификация). Доступность образовательной среды позволяет обучающемуся при правильном подходе на примерах понимать процессы, описываемые в теории на занятиях. Последнее выражается в большом количестве наглядных онлайн-уроков и презентаций по дисциплинам, образовательных видео, вебинаров, многие из которых бесплатны. Все это заставляет преподавателя отказываться от догматических принципов образования и наряду с традиционными методами использовать проблемные методы, дискуссию, игровые методы (например, квест вместо скучного географического диктанта), методы деловой игры, различные интерактивные методы и пр.

Сегодня также существует множество ресурсов с методическими разработками по предметам, которые можно изучать, дополнять, трансформировать и использовать в своей деятельности.

Доступность образовательной среды позволяет обучающемуся при правильном подходе на примерах понимать процессы, описываемые в теории на занятиях. Последнее выражается в большом количестве наглядных онлайн-уроков и презентаций по дисциплинам, образовательных видео, вебинаров, многие из которых бесплатны. Все это заставляет преподавателя отказываться от догматических принципов образования и наряду с традиционными методами использовать проблемные методы, дискуссию, игровые методы (например, квест вместо скучного географического диктанта), методы деловой игры, различные интерактивные методы и пр. Помимо указанных выше тенденций, нельзя не сказать о совершенствовании психолого-коммуникативных навыков педагога. Это направление обусловлено требованиями профессионального стандарта и спецификой поколения обучающихся, что заставляет педагога искать пути коммуникации с ними в новом формате. К тому же необходимость совершенствования в этом направлении связана с развитием мессенджеров (Viber, What'sApp и пр.), общение в которых с обучающимися и их родителями делает преподавателя, с одной стороны, «доступным» для вопросов практически всегда, с другой стороны, требует соблюдения профессиональной этики в любом формате общения [7].

Высокий уровень коммуникации – также одна из характерных тенденций образования XXI века, обусловленная широкой популярностью социальных сетей и мессенджеров. Ошибочно думать, что вопрос речи учителя – это забота филологов. Этот аспект касается также психологов, педагогов, логопедов и других специалистов, в том числе общей культуры.

Укрупнение изучаемого материала – ещё одна характерная черта современного образования. Ярким примером такого укрупнения выступает дисциплина «Science», которая вобрала в себя три науки – биологию, физику и химию [12].

Утилитарность образования подчёркивается нежеланием обучающихся изучать дисциплины, не видя пользы в них. Они с лёгкостью приводят примеры, как обходиться без знания всех наук, имея под рукой телефон и Интернет: зачем учить языки, если есть электронный переводчик, зачем учить орфографию, если, набирая голосовым помощником текст, машина сама напишет правильно, зачем учить наизусть стихи, если можно нажать кнопку, и произведение будет в телефоне, и много других *зачем*, связанных с основным вопросом: зачем это учить, если оно в жизни, с его точки зрения, не пригодится? Таким образом, обучающиеся в большей массе не видят смысла учить то, что им даётся в школе, в вузе, не понимая того, что они не развивают умственные способности и деградируют.

Ещё одна тенденция современного образования – поверхностность в имеющихся знаниях у обучающихся. Видимо, программа настолько обширна, а наполнение учебников настолько велико, что углублённо изучить ту или иную тему просто не представляется возможным. К сожалению, эта тенденция прослеживается во всех дисциплинах. Невозможно дать точный ответ, с чем это связано в большей степени – со стремлением охватить большие пласты материала за короткий промежуток времени или с повышенными требованиями к развитому мировоззрению современного ребёнка, но факт остаётся фактом.

В связи с такими повышенными требованиями к обучающимся в условиях динамично изменяющейся образовательной среды меняются и требования к педагогу. Главным отличием требований к педагогу нового поколения является смена целевых ориентиров, а, значит, и педагогического инструментария. Его деятельность приобретает технологичность, то есть педагог должен руководствоваться навыками организации проектной деятельности, проблемного обучения, информационно-коммуникационных технологий [10].

Основная цель современного педагога не столько дать новые знания, сколько смотивировать обучающихся на их поиск, поскольку самостоятельно приобретённые знания более прочные по сравнению с теми, что были даны в готовом виде. При этом контроль и оценка знаний тоже изменились и предполагают наличие личностных качеств современного педагога, к которым можно отнести следующие: тактичность, толерантность, требовательность и принципиальность, объективность и честность, гуманность, любовь к детям, открытость в общении, трудолюбие, глубокие знания, в том числе владение иностранным языком на высоком уровне, грамотная речь, современный подход в работе (погружение в цифровую образовательную среду), творческий подход и любознательность, наличие педагогического опыта. Что касается цифровых технологий, то коммуникация и сотрудничество заключаются во взаимодействии посредством цифровых технологий, в обмене, сотрудничестве и гражданском участии с помощью цифровых технологий, а также в этикете в сети и управлении своей цифровой идентичностью.

Создание цифрового контента подразумевает решение проблем, а именно: решение технических проблем; определение потребностей и технологических решений; креативное применение цифровых технологий; определение пробелов в цифровой компетентности. В связи с этим для определения степени овладения цифровым образовательным пространством необходимо регулярно проводить диагностику цифровых компетенций педагога. Современные информационные технологии позволяют проводить самонаблюдение с помощью средств визуализации лекционной части (записи уроков или их фрагментов на видео и их анализ). Современному педагогу сложно оценить самостоятельно свою деятельность «со стороны». Поэтому сегодня создаются сервисы для самооценки педагогической деятельности.

Таким образом, происходящие изменения в современном российском обществе требуют адекватной модернизации системы образования для удовлетворения потребности общества и государства в подготовке профессионалов нового поколения.

Научная новизна статьи определяется выявлением отличий между образованием XXI в. от XX в. Теоретическая значимость работы заключается в расширении педагогического знания о возможностях совершенствования цифровой грамотности педагога как одной из ведущих тенденций образования XXI в. Практическая значимость видится в предложении решений педагогических проблем средствами цифровой среды, ключевых направлений саморазвития педагога.

Библиографический список

1. Верютина А.Б. Методы повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка. *Иностранные языки в школе.* 2013; № 3: 29 – 30.
2. *Виды интернет-технологий*. Available at: http://faggo.ru/vidyi-internet-tehnologiy.html
3. *Интернет-технологии в образовании*. Available at: http://www.vfmgiu.ru/Higher-education-iRussia/internet_tehnologii_v_obrazovanii_438/index.html
4. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика.* 2006; № 9: 55 – 60.
5. Кларин М.В. *Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта.* Москва: Наука, 1997.
6. Потапов Р.К. *Новые информационные технологии и лингвистика*: учебное пособие. Москва: Комкнига, 2005.
7. Прохорова Л.В. *Использование современных инновационных технологий на уроках иностранного языка*. Available at: http://pedagogie.ru/stati/prepodavanie-otdelnyh-predmetov/ispolzovanie-sovremenyh-inovacionyh-tehnologii-na-urokah-inostranogo-jazyka.html
8. *Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога*: сборник материалов участников конференции. Москва: Международные образовательные проекты. Available at: https://xtern.ru/sites/default/files/wysiwyg/user19009/sbornik_cos_2018.pdf
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. 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.

11. Ахмедова Э.М., Недоповз И.И. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.
12. Filimonyuk L.A., Khalyapina L.V., Chebanov K.A., Uvarova N.N., Soloveva E.V., Akhmedova E.M. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; T. 10, № 5S: 1007 – 1019.

References

1. Veryutina A.B. Metody povysheniya motivacii obuchayuschihsya k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2013; № 3: 29 – 30.
2. *Vidy internet-tehnologij*. Available at: http://faggo.ru/vidyi-internet-tehnologiy.html
3. *Internet-tehnologii v obrazovanii*. Available at: http://www.vfmgiu.ru/Higher-education-iRussia/internet_tehnologii_v_obrazovanii_438/index.html
4. Isaeva T.E. Klassifikaciya professional'no-lichnostnyh kompetencij vuzovskogo prepodavatelya. *Pedagogika*. 2006; № 9: 55 – 60.
5. Klarin M.V. *Innovacii v obuchenii: metafory i modeli: Analiz zarubezhnogo opyta*. Moskva: Nauka, 1997.
6. Potapov R.K. *Novye informacionnye tehnologii i lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: Komkniga, 2005.
7. Prohorova L.V. *Ispol'zovanie sovremennyh innovacionnyh tehnologij na urokah inostrannogo yazyka*. Available at: http://pedagogie.ru/stati/prepodavanie-otdelnyh-predmetov/ispolzovanie-sovremenyh-inovacionyh-tehnologii-na-urokah-inostranogo-jazyka.html
8. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetencii pedagoga*: sbornik materialov uchastnikov konferencii. Moskva: Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty. Available at: https://xtern.ru/sites/default/files/wysiwyg/user19009/sbornik_cos_2018.pdf
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. 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.
11. Ahmedova `E.M., Nedopovz I.I. Ispol'zovanie tehnologii kejs-stadi v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.
12. Filimonyuk L.A., Khalyapina L.V., Chebanov K.A., Uvarova N.N., Soloveva E.V., Akhmedova E.M. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; T. 10, № 5S: 1007 – 1019.

Статья поступила в редакцию 27.09.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-148-150

Razbegaev P.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: pavel173@mail.ru*

PATRIOTISM AS A KEY FACTOR OF EDUCATION: REGULATORY AND LEGAL ASPECT. The article deals with a problem of education of patriotism in the normative legal context within the framework of the value approach. The author concludes that the regulatory framework clearly defines the goal-setting of upbringing in the modern educational process at all its stages. The article focuses on the category "patriotism" as the main result of the appropriation of humanistic values. First of all, these are: Fatherland, labor, traditions. The article poses a problem of legitimacy of implementation of education of patriotism in the context of the value approach at all levels and types of educational institutions of the Russian Federation. It is substantiated that upbringing of patriotism is a necessary condition for the formation of the value consciousness of a modern citizen. The researcher analyzes this problem in all types of educational organizations: preschool, primary, basic, secondary, secondary vocational and higher vocational education. Particular attention is paid to training of modern teachers for solving educational problems.

Key words: **education, patriotism, patriot, man of labor, value, value attitude to motherland, tradition.**

П.В. Разбегаев, *канд. пед. наук, доц., нач. каф. информатики и математики Волгоградской Академии МВД России, г. Волгоград, E-mail: pavel173@mail.ru*

ПАТРИОТИЗМ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается проблема воспитания патриотизма в нормативно-правовом контексте в рамках ценностного подхода. Авторы приходят к выводу, что в нормативно-правовой базе четко обозначена проблема целеполагания воспитания в современном образовательном процессе на всех его этапах. В статье центральное место занимает категория «патриотизм» как основной результат присвоения гуманистических ценностей. Прежде всего, это Отечество, труд, традиции. В статье поставлена проблема правомерности реализации воспитания патриотизма в контексте ценностного подхода на всех уровнях и во всех видах образовательных учреждений Российской Федерации. Обосновывается, что воспитание патриотизма – это необходимое условие формирования ценностного сознания современного гражданина. Авторы анализируют данную проблему во всех видах образовательных организаций: дошкольного, начального, основного, среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования. Особое внимание уделено подготовке современных педагогов для решения задач воспитания.

Ключевые слова: **воспитание, патриотизм, патриот, Человек труда, ценность, ценностное отношение к Отечеству, традиции.**

Актуальность данной проблематики заключается в чрезвычайной сложности современного мира, его постоянной, стремительной и, зачастую, непредсказуемой изменчивости. Его стабилизацию обеспечит слаженная работа государства, системы образования и общества. Поэтому особое значение приобретает формирование ценностного сознания личности, ядром которого выступают традиционные ценности: человек, жизнь, Отечество, труд, семья, ответственность, гражданственность, толерантность. Данный тезис отражается в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: «Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [1]. В связи с этим возрастает роль системы современного образования в воспитании патриотов, формирования ценностного сознания обучающихся.

Цель данной статьи – выявить ориентацию нормативно-правовой базы современного образования на воспитание патриотизма у обучающихся.

Основные задачи статьи: охарактеризовать содержание понятия «патриотизм», определить основные научные подходы в исследовании воспитания обучающихся; выявить ориентацию нормативно-правовых образовательных документов различного уровня на воспитание патриотизма.

Методы исследования: анализ литературы и нормативно-правовой базы по проблеме исследования, изучение педагогической документации, синтез и обобщение полученных данных.

Методологической основой данного исследования стали идеи системно-деятельностного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, С.Л., Рубинштейн), личностно ориентированного (В.И. Данильчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.В. Зайцев), а также ценностного (А.В. Кирьякова, Л.П. Разбегаева) подходов в образовании.

Исследователи выделяют множество смыслов категории «патриотизм»: любовь к своей стране, защита ее интересов (П.С. Лейбенгруб); нравственная норма, нравственный принцип и нравственное чувство (Б.И. Кононенко); любовь к Отечеству, проявляющаяся в труде на его благо (Л.П. Разбегаева); ответственность в принятии решений, влияющих на судьбу человека, семьи или Родины (Е.А. Мацефук); проявление гражданственности (Д.В. Кириллов, О.Т. Ковешникова) и др.

Смысловая множественность понятия «патриотизм» сделала необходимой разработку содержания этого феномена с позиций ценностного подхода.

Основа государства – граждане, ценностно-ориентированные на Отечество, готовые обеспечивать его национальные интересы во всех сферах, проявляющие «любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость», …. «убежденные в незыблемости демократической основы государства, стремящиеся к обеспечению благополучия и процветания России, готовые взять на себя

ответственность за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями», «проявляющие ответственную, взвешенную, … гражданскую позицию, работающие на благо Родины в интересах «народа и каждого гражданина России» (Конституция РФ) [2].

«Патриот – обязательно Человек труда. Этот человек – созидатель и труженик, он стремится овладеть эффективным опытом, достижениями, знаниями и трудовыми навыками, новейшими средствами организации и совершенствования трудовой деятельности. Человек труда уважает себя и свой труд, результаты своего труда, работает на благо Родины; относится с уважением к чужому труду, бережет его результаты, как и свои собственные. Осознание труда ценностью, обеспечивающей благополучие Отечества, отличает Человека труда. В трудовой деятельности происходит формирование лучших нравственных качеств личности, а именно: соборность, коллективизм, доброжелательность, отзывчивость, гуманизм, миролюбие, жертвенность, совестливость, ответственность, стремление поступать по справедливости. Человек труда – это залог успехов общества, Родины, ее независимости. Такому человеку-патриоту свойственно стремление способностями и талантами служить своему народу, обществу, стране и государству, гордиться ими. Человек труда осознает Отечество как основную личностную ценность» [3, с. 200].

Воспитание патриота, как одна из ключевых задач системы образования Российской Федерации, происходит в процессе развития личности и создания «условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [4].

Процесс обучения и воспитания личности осуществляется в России на каждом уровне и во всех типах образовательных организаций: дошкольных, общеобразовательных, профессиональных образовательных, организациях высшего образования, а также в организациях, реализующих программы дополнительного образования.

Проблема целеполагания образовательного процесса четко обозначена в нормативно-правовой базе России. Целью процесса обучения должно стать достижение образовательных результатов: предметного, метапредметного и личностного. При этом необходимо учитывать, что личностный результат – это, прежде всего, итог воспитательной деятельности педагога.

Образовательный процесс регулируется Конституцией России, Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также разноуровневыми Федеральными государственными образовательными стандартами: дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата, высшего образования по направлениям подготовки специалитета, высшего образования по направлениям подготовки магистров, высшего образования по направлениям подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре, высшего образования по направлениям подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры, высшего образования по направлениям подготовки кадров высшей квалификации по программам ассистентуры-стажировки, образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим содержание Федеральных государственных образовательных стандартов в аспекте воспитания Человека-патриота (в процессе присвоения традиционных духовно-нравственных ценностей).

Значимо, что одним из основных принципов дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДОО является «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» [5, п. 6].

«Одна из ключевых задач данного Стандарта – объединение «обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» [5, п. 1.5].

В соответствии с документом социально-коммуникативное развитие каждого ребенка должно быть «направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности … становление самостоятельности, …. формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых (а, значит, понимать принадлежность к обществу и родной стране) ….. формирование позитивных установок к различным видам труда» [5].

В соответствии с ФГОС НОО рабочая программа воспитания, наряду с достижением обучающимися начальной школы результатов освоения программы начального общего образования, «должна быть направлена на развитие личности обучающихся, в том числе духовно-нравственное развитие», приобщение их к «российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе» [6, п. 31.3].

Личностные результаты освоения программы начального общего образования предполагают «формирование у обучающихся основ российской гражданской идентичности» [6, п. 40], «в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями [6, п. 41].

В соответствии с п. 41.1. ФГОС НОО личностные результаты «должны отражать готовность обучающихся руководствоваться ценностями и приобретение первоначального опыта деятельности на их основе, в том числе в части гражданско-патриотического воспитания: становление ценностного отношения к своей Родине – России; осознание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности; сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края; уважение к своему и другим народам; первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений» [6].

Особое внимание воспитанию патриотизма, формированию у школьников ценностного отношения к Отечеству уделяется в процессе преподавания таких предметных областей, как «Обществознание и естествознание» (дисциплина «Окружающий мир») и «Основы религиозных культур и светской этики» (комплексная дисциплина, включающих учебные модули по выбору: «Основы православной культуры»; «Основы иудейской культуры»; «Основы буддийской культуры»; «Основы исламской культуры»; «Основы религиозных культур народов России»; «Основы светской этики») [6, п. 32.1.]. Кроме того, предметные результаты освоения программы НОО включают первоначальное представление о русском языке как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа [6, п. 43.1.1.], как государственного языка, языка своей Родины и «языка межнационального общения» [6, п. 43.1.1.], а также «формирование умения строить суждения оценочного характера о роли личных усилий для нравственного развития человека; формирование умения анализировать и давать нравственную оценку поступкам, отвечать за них, проявлять готовность к сознательному самоограничению в поведении; способность осуществлять и обосновывать нравственный выбор, опираясь на принятые в обществе нормы морали и внутреннюю установку личности, поступать согласно своей совести; знание общепринятых в российском обществе норм морали, отношений и поведения людей, основанных на российских традиционных духовных ценностях, конституционных правах, свободах и обязанностях гражданина …» [6, п. 43.6.6.].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, а также ФГОС среднего общего образования также прослеживается четкая направленность на обеспечение «формирования российской гражданской идентичности обучающихся; …. овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России; ….духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся» [7; 8]. Данные Стандарты ориентированы на становление таких личностных характеристик выпускника основной школы, как «любящий свой край и свое Отечество, … уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; ….осознающий ценность труда…; ….социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством…» [7, п. 7].

Одним из основных личностных требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования и среднего общего образования является требование сформированности «системы ….. ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, … способность к осознанию российской идентичности» [7, п. 8]. В пункте 9 ФГОС ООО отмечается, что «личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать …..воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной, … формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения … к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России…» [7, п. 9].

Изучение предметной области «Общественно-научные предметы», прежде всего, дисциплин «История» и «Обществознание», как основополагающих социально-гуманитарных дисциплин в школьном образовании, [9] должно обеспечить, в соответствии со Стандартами ООО и СОО, «формирование у обучающихся личностных представлений об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации» [7; 8].

Обратимся к профессиональному педагогическому образованию. Это важно, так как проблема подготовки педагогических кадров к решению задач патриотического воспитания является важнейшим условием ее выполнения.

Первый уровень педагогического образования определяется Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах.

Предполагается, что в «результате изучения обязательной части учебного цикла обучающийся должен:

– уметь ориентироваться в наиболее общих философских проблемах бытия, познания, ценностей, свободы и смысла жизни как основах формирования культуры гражданина и будущего специалиста;

– знать об условиях формирования личности, свободе и ответственности за сохранение жизни, культуры, окружающей среды; о социальных и этических

проблемах, связанных с развитием и использованием достижений науки, техники и технологий;… основные положения Конституции Российской Федерации; права и свободы человека и гражданина, механизмы их реализации; понятие и основы правового регулирования в области образования; основные законодательные акты и нормативные документы, регулирующие правоотношения в области образования … основы военной службы и обороны государства; задачи и основные мероприятия гражданской обороны…» [10].

Задачу формирования у будущих педагогов профессиональных умений и навыков также решает высшее педагогическое образование – бакалавриат.

Второй уровень профессионального педагогического образования регламентируется ФГОС высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Отмечается, что программа бакалавриата в числе общепрофессиональных компетенций должна развивать умение построения воспитывающей образовательной среды, конкретизируемое в способности «осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» (ОПК-4) [11]. Реализация данного умения требует от будущего педагога умения отбора содержания, прежде всего, в рамках социально-гуманитарных дисциплин, в контексте решения воспитательных задач. Это диктует необходимость также и отбора адекватных педагогических средств, позволяющих включить обучающихся в ценностно-смысловую коммуникацию. Таким образом, налицо преемственность в подготовке педагогических кадров по решению воспитательных задач в современном обществе, что является важным условием сохранения традиций Отечества, основ государственности.

Очевидно, необходимо сохранение преемственности в воспитании патриотизма в системе образования, ориентация в процессе обучения на средства ценностно-коммуникативного характера, включение обучающихся в аксиологическую образовательную среду.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что проведенный анализ научной литературы и нормативно-правовой базы системы образования по проблеме патриотического воспитания позволил нам заключить, что образование выступает основой формирования актуальных знаний, умений и системы ценностных отношений обучающихся, их ценностного сознания.

Научная новизна статьи определяется необходимостью целесообразности ориентации процесса образования на наиболее значимые ценности, которые могут составить содержательную и целевую доминанты воспитания. Структурообразующей ценностью в данном случае, по нашему мнению, является патриотизм. В исследовании обозначены основные средства формирования патриотизма – ценностно-смысловая коммуникация и аксиологическая образовательная среда.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о категории «патриотизм» с точки зрения ценностно-коммуникативного подхода, ориентирующего на формирование ценностного сознания личности; обосновано понимание патриотизма как ключевого фактора образования и воспитания.

Практическая значимость состоит в проведении анализа нормативно-правовой документации для определения ключевого ценностного ориентира в образовательном процессе – патриотизма, что дает возможность педагогам-практикам реализовать поставленные воспитательные цели урока, способствовать достижению личностных результатов в образовательном процессе, а также во внеклассной работе. Исследование полезно педагогам-практикам и всем, кто интересуется проблемами современного школьного образования и воспитания.

Библиографический список

1. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. No 996-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
2. *Конституция Российской Федерации.* Available at: http://constrf.ru/
3. Мацефук Е.А., Разбегаев П.В. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания патриотизма. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 199 – 201.
4. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция от 28.09.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 (с изменениями и дополнениями). Available at: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends
6. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.* Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/
7. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 (с изменениями и дополнениями). Available at: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
8. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 (с изменениями и дополнениями). Available at: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/
9. Разбегаева Л.П. *Ценностные основания гуманитарного образования*. Волгоград, 2001.
10. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. N 1353. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70709794/
11. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.* Приказ от 22 февраля 2018 г. № 121. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/

References

1. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. No 996-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf
2. *Konstituciya Rossijskoj Federacii.* Available at: http://constrf.ru/
3. Macefuk E.A., Razbegaev P.V. Duhovno-nravstvennye cennosti kak osnova vospitaniya patriotizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 199 – 201.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya ot 28.09.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends
6. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 286. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/
7. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. N 1897 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
8. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. N 413 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/
9. Razbegaeva L.P. *Cennostnye osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya*. Volgograd, 2001.
10. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 27 oktyabrya 2014 g. N 1353. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70709794/
11. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie.* Prikaz ot 22 fevralya 2018 g. № 121. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/

Статья поступила в редакцию 28.09.21

УДК 37.022 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-150-153

Ekhaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru,*

Tuhieva K.Kh., *postgraduate (13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education), Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASES OF STUDYING THE PECULIARITIES OF ADAPTATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO EDUCATIONAL ACTIVITIES. The article examines the specifics of the process of adaptation of primary school children to educational activities. The author of the article emphasizes the current relevance of the problem of adaptation to educational activities of schoolchildren, which is associated with fundamental changes in education and the world.

In the work, the author noted the contribution of both foreign and domestic psychologists and teachers to the study of this problem. The article considers three types of adaptation: social, physiological and psychological. The author emphasizes the important role of a teacher who needs to be competent and possess professional qualities in order to influence the self-development of students. A teacher should set himself the task of forming and educating a person according to the qualities that meet the requirements of modern society. The process of adaptation of a student to school will take place faster, provided that the child in this difficult period in every sense will be helped by relatives, teachers and psychologists together.

Key words: **features, adaptation, primary school students, educational activity, teacher.**

Р.М. Эхаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*
К.Х. Тухиева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru*

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье изучены особенности процесса адаптации детей младшего школьного возраста к учебной деятельности. Авторы статьи подчеркивают актуальность в настоящее время проблемы адаптации к учебной деятельности школьников, что связано с фундаментальными изменениями в образовании и мире. В работе автор отметил вклад в изучение данной проблемы как зарубежных, так и отечественных психологов и педагогов. В статье рассматриваются три вида адаптации: социальная, физиологическая и психологическая. Автор подчеркивает важную роль учителя, которому необходимо быть компетентным и обладать профессиональными качествами, чтобы влиять на саморазвитие учеников. Педагог должен ставить перед собой задачи формирования и воспитания личности по качествам, соответствующим требованиям современного общества. Процесс адаптации у ученика к школе пройдёт быстрее при условии, что ребёнку в этот непростой во всех смыслах период будут помогать родные, педагоги и психологи совместно.

Ключевые слова: **особенности, адаптация, младшие школьники, учебная деятельность, учитель.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что она вызывает особый интерес у педагогов, психологов, а также родителей будущих учеников. Этой проблеме посвящено множество трудов как с психологическим, так и с педагогическим уклоном. Педагоги, психологи, родители сходятся во мнении, что в процессе школьной адаптации один из самых важных моментов – это первые дни обучения, в которые закладывается вся последующая роль в развитии индивида.

В настоящее время стала особенно актуальна проблема адаптации к учебной деятельности школьников, это связано с тем, в образовании и мире произошли фундаментальные изменения. Изменился подход к самому образованию. Исходя из требований, которые на сегодняшний момент диктует Федеральный государственный образовательный стандарт для общего начального образования, приоритеты должны быть направлены на развитие мотивационных факторов в учебном процессе и здоровье сберегающих компонентах, при этом выделяя особую роль периоду адаптации, в который необходимо подходить индивидуально, к каждому ученику [1 – 9].

Цель данной статьи – выявление и характеристика особенностей адаптации младших школьников к учебной деятельности.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотрение понятия «адаптация», выделение видов адаптации, описание психологических особенностей младшего школьного возраста, выявление роли учителя в процессе адаптации младших школьников к учебной деятельности.

Методы исследования. Анализ научной литературы, наблюдение, обобщение.

Процесс адаптации и обучения младших школьников к условиям учебной деятельности на сегодняшний момент является приоритетным для начальной ступени образования, так как в этот период происходит преобразование умственных способностей, изменение в физиологическом развитии ребёнка, и адаптационные процессы, происходящие в организме, затрагивают все сферы его жизнедеятельности. В адаптационный период становится важным, насколько ребёнок готов психологически к поступлению в школу, и здесь играет огромную роль социум. Трудности в адаптации к социуму берут своё начало с дошкольного возраста, когда родители вводят постепенно своего ребёнка в среду сверстников. Если этого не происходит, и этап вхождения и знакомства с ровесниками пропущен, проблемы приспособления к окружающей среде переходят в «школьную адаптацию», а она под действием развития психических процессов в организме ребёнка может принимать разные формы.

Адаптацию к учебному процессу в школьном учреждении можно назвать двусторонним процессом, потому что она относится к привыканию младших школьников к окружающей среде, к обществу, в котором теперь находится первоклассник. При неудовлетворительном становлении одной из сторон процесс адаптации может быть нелегким, длительным или даже привести к отчуждению первоклассника от еще непривычного для него общества школы.

Исследуя психолого-педагогическую литературу по особенностям адаптации, нужно отметить, что свой вклад в изучение данной проблемы внесли как зарубежные, так и отечественные психологи и педагоги. В своих трудах эту проблему описывали Л.В. Обухова, С.Л. Новосёлова, В.С. Мухина, Л.С. Выготский, М.Р. Битянова, Л.В. Мудрик, А.В. Петровский, М.М. Безруких и многие другие [2; 8; 9].

Сложности педагогического процесса для младших школьников описывали в своих работах Г.А. Зимняя, Р.В. Овчарова [9]. Положительный результат педагогического процесса виден в том случае, когда подобраны правильно и умело методики представления материала школьникам. При условии, что процесс научения ведет опытный педагог, подобравший верный подход к своим ученикам и действенные методы подачи материала, присутствуют такие ветви развития, как творческая, художественная, спортивная, а внеурочное время предполагает к осуществлению посильной трудовой деятельности [8].

Младшие школьники, приступившие к освоению учебного процесса и находящиеся в стрессовой для них ситуации, обучаются новым обязанностям, соблюдению непривычных режимных моментов, и от действий педагога и его умения организовать учебный процесс зависит дальнейшее успешное обучение учащихся.

Учебный процесс, который поглощает с первых дней, выстраивает перед ребёнком перечень задач в различных сферах, процесс, в котором прибывает первоклассник, попадая в школу, называется адаптацией.

Впервые термин «адаптация» был введен биологами, а его введение в оборот связано с немецким физиологом Г. Аубертом, который «использовал его для обозначения характеристики явления приспособления органов чувств человека, выражающегося в повышении или понижении чувствительности в ответ на действия адекватного раздражителя» [6, с. 12].

Адаптация – это термин, который имеет несколько значений.

Поэтапная адаптация физиологических процессов, происходящих в сенсорном органе человека, к физическому воздействию на них в определенное время, например: адаптация глаза человека к яркости света. Феномен адаптации человека в обществе связан с новой ролью, освоением нового вида деятельности, изменением своего социального окружения. Успешная адаптация помогает сочетать соединение младшего школьника в новое общество с его индивидуализацией и автономией.

Следовательно, адаптация – это процесс взаимодействия индивида и социальной группы с окружающими условиями.

Адаптация детей к обучению в школьном учреждении содержит освоение норм и традиций образовательного пространства, а также трансформацию среды согласно с новой обстановкой и целями деятельности.

В прогрессивной психолого-педагогической литературе под адаптацией понимается трудный и многофакторный процесс приобщения человека к свежим условиям жизни, свежей системе притязаний и контроля в новом коллективе.

Адаптация к школе – естественный процесс привыкания ребёнка к жизни в определенных условиях, к заметному изменению образа жизни.

По описанию М.М. Безруких [5, с. 45], адаптация ребёнка к школе в зависимости от своих особенностей делится на три этапа:

К первому этапу, который длится от полутора до трех недель и называется ориентировочным, относится яркое проявление перенапряжения всего организма. В период притупления ярких реакций, когда идёт медленное приспособление организма к внешним раздражителям, наступает второй этап, условное обозначение которого – этап неустойчивого приспособления. Момент, когда организм ребёнка вырабатывает наименее энергозатратные вариант реагирования на раздражители, называют относительно устойчивым этапом адаптации, и он считается третьим, завершающим периодом.

Средняя продолжительность всех этапов адаптации индивидуальна и занимает в среднем от пяти – шести недель до полугода, самый сложный этап привыкания школьника к новому виду деятельности приходится на первые три недели, далее следует развитие абстрагирования.

Кроме этапов, в психологии рассматриваются три вида адаптации. Социальной адаптацией называют промежуток времени, за который ребёнку необходимо приспособиться к новой среде и новой для него роли, в этот период ему

нужно научиться соблюдать режимные моменты, самому выполнять домашние задания, обязанности. Научиться слушать учителя, не конфликтовать.

Физиологической адаптацией называется период, в который ребёнок испытывает наибольший стресс, связанный с учёбой и сильными изменениями в окружающей среде. В этот период несущественная нагрузка на организм может действовать как сильнейшее напряжение, что может часто вызывать переутомление, потерю аппетита, ухудшение самочувствия и заболевания различного происхождения, сон при этом становится прерывистым и беспокойным.

Психологической адаптацией называют период, который идёт в полной зависимости от того, насколько ребёнок подготовлен психологически к поступлению в первый класс. Мотивация в данном случае очень важна, так как от того, насколько мотивирован будущий ученик в получении новых знаний, опыта, будет влиять на его настроение. Здесь важную роль выполняют физиологические факторы, которые влияют на развитие всех познавательных процессов.

Л.Ф. Обухова в своих трудах, описывая адаптацию, упоминала, что именно в первые недели пребывания ребёнка в школе идёт формирование основ для развития слабой успеваемости [8, с. 22 – 28].

По мнению Венгера А.Л., можно выделить также три уровня приспосабливания младших школьников к школьному процессу: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень приспосабливания, или адаптации, при котором ребёнок недоброжелательно или отрешённо относится к школе, жалуясь при этом на плохое самочувствие и здоровье, обладая плохим настроением, отсутствием интереса к учебному процессу, который вызывает трудности, усваивается частями, работы выполняет не в полном объёме, требует систематического контроля и напоминаний со стороны взрослых, проявляет пассивную позицию [3, с. 4].

К среднему уровню адаптации относится обучающийся, у которого нахождение на уроках не вызывает негативного отношения, есть понимание учебного материала, присутствует внимательность к получению знаний и поручениям, которые дает учитель, школьник сосредоточивается, когда выполняемая работа для него интересна.

Высоким считается уровень адаптации, при котором ученик положительно относится к школе и учебному процессу, требования учителя воспринимает положительно, весь материал, который предлагается к изучению, усваивается легко и быстро, решение задач не вызывает сложностей, уважителен и учтив по отношению к коллективу и взрослым, поручения выполняет в полном объёме и без строгого контроля, показывает высокие результаты по всем дисциплинам, имеет уважение в коллективе.

В связи с тем, что в российских школах с недавнего времени введена новая система подхода к учебной деятельности ФГОС, пути решения адаптации младших школьников в условиях школы значительно изменились [7, с. 56].

Описывая особенности периода адаптации, многие психологи его на две составляющие:

– физиологическую, где важными факторами являются изменение режимных моментов дня, правильная организация приёмов пищи, мотивация к самовоспитанию ответственности и самостоятельности в самообслуживании, продолжение развития физической двигательной активности и необходимости продолжения игровой деятельности;

– психологическую, в которой основой является создание благоприятного микроклимата школьника, кроме оценок, родителям особенно необходимо в этот период интересоваться новым окружением ребёнка, его учителями, одноклассниками, соседям по парте и приятелями.

К моменту поступления ребёнка в школу, а это период 6,5 – 8 лет, происходит психофизиологическое развитие, дающее возможность существенной активации нервной системы и созреванию лобного отдела полушария, происходит завершение анатомо-физиологического созревания систем, которые обеспечивают физическую активность ребёнка. В данный период очень заметным становится разный темп развития в росте у мальчиков и у девочек – около 1,5 – 2 см [1, с. 78].

На основе этого проводилось и выдвигалось множество теорий гендерного различия, которые основывались на разнице в воспитании, но в плане различий протекания психических процессов проведенные эксперименты ощутимого отличия не показали.

Учителю необходимо быть компетентным и обладать профессиональными качествами, чтобы влиять на саморазвитие учеников, обеспечивая при этом достаточную двигательную активность ребёнка и продолжая развитие предметно-наглядной среды, которая является дополнением к той, к которой дети привыкли в дошкольном учреждении с использованием элементов красочности, состоящих из игровых и сказочных сюжетов. Тем самым педагог помогает ученику привыкнуть к школе.

Сложный адаптационный период первоклассника должен быть с рационально организованным режимом дня, где часть времени выделяется на игры и увлечения, а активная часть дня – на учебную деятельность. Для повышения уверенности в собственных силах важно постоянно хвалить первоклассника, стараться не делать акцент на самой оценке и ни в коем случае не сравнивать его достижения с достижениями друзей и сверстников. Важно также радоваться проявлениям самостоятельности, интересом к учёбе у первоклассника, не стоит выполнять за него задания, это может также ослабит мотивацию. Рассказывая о важности оценки, главный акцент необходимо делать на получении знаний и опыте, а он не бывает негативным. Также важна психологическая обстановка в семье, то, какие отношения между взрослыми и по отношению к ученику, что психологически сильно влияет на мотивацию к учебе.

При поступлении в школу первоклассник проходит через трудности различного рода, и в этот период происходит развитие волевых качеств, характеризуется, прежде всего, это в проявлении старательности, в силу своего возраста им еще очень сложно начатое доводить до конца. В период психологической перестройки к окружающей среде важно, чтобы рядом находился человек помогающий выстроить план действий, следуя которому ребёнок научился бы саморегуляции поведения, соблюдению ряда правил, проявляя качества дисциплинированности, следованию всем режимным моментам и умению самостоятельно организовать себе время, свободное от уроков. Проявление таких психологических качеств, как выдержка при выполнении заданных задач, упорство и настойчивость при достижении цели, самоорганизованность, решительность, смелость и целеустремленность, и это далеко не полный список психологических качеств,, способных влиять на ребенка в процессе приспосабливания. К окончанию начальной школы ученик способен к самооцениванию своих поступков и действий. Восприятие самооценки у ребёнка 6 – 7 лет идёт в зависимости от оценивания его учителем, критичности родителей, отношений со сверстниками [4, с. 36].

Уровень и положение каждого ученика в классе определяется в основном тем, какая психологическая атмосфера сложилась в классе. При этом важна сама личностная характеристика каждого ребёнка. Лидируют по популярности в классе дети активные, жизнерадостные, успешные в учебной и общественной жизни школы, обладающими всеми возможными положительными характеристиками, с незаурядными способностями, привлекательные внешне.

Немалое влияние при этом оказывает и сам педагог, своими оценочными действиями нередко выделяя того или иного ученика, в этом случае служба психологической поддержки выступает в роли медиатора между родителями и педагогами.

Особенно работа службы становится необходима при периоде адаптации младших школьников к учебной деятельности.

На сегодняшний момент школа является одним из важнейших начальных институтов образования учащегося, и то, каким вырастит сегодняшний младший школьник, во многом зависит от неё.

Постоянное стрессовое состояние первого этапа обучения часто вызывает чрезмерную утомляемость и чувство беспокойства. Психологи рекомендуют родителям, у которых дети испытывают дискомфорт такого рода, посещение специалистов для исключения возможности психосоматических последствий.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил нам заключить, что особенности адаптации младшего школьника к учебной деятельности будут проходить более плавно, и сам процесс адаптации ученика к школе пройдёт быстрее при условии, что ребёнку в этот непростой во всех смыслах период будут помогать родные, педагоги и психологи совместно.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных форм адаптации младших школьников к учебной деятельности. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о формах проявления адаптации младших школьников к учебной деятельности. Практическая значимость заключается в определении направления работы педагогов по адаптации младших школьников к учебной деятельности.

Библиографический список

1. Балашова Е.Ю. *Успешность обучения школьников в современных условиях*. Москва, 2005
2. Битянова М.Р. *Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка*. Москва, 2007.
3. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребёнок к школе. *Педагогическое воспитание*. 2004; № 3.
4. Гуткин Н.И. *Психологическая готовность к школе*. Москва, 2013.
5. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. *Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии*: учебное пособие. Москва, 2000.
6. Жукова В.И. *Теория и методика социальной работы*. Москва, 1994.
7. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. *Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе*. Москва, 1987.
8. Обухова Л.Ф. *Детская психология: теории, факты, проблемы*. Москва, 2006.
9. Овчарова Р.В. *Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом*: учебное пособие. Курган, 2006.

References

1. Balashova E.Yu. *Uspeshnost' obucheniya shkol'nikov v sovremennyh usloviyah*. Moskva, 2005
2. Bityanova M.R. *Adaptaciya rebenka k shkole: diagnostika, korrekciya, pedagogicheskaya podderzhka*. Moskva, 2007.

3. Venger L.A. Gotov li vash rebenok k shkole. *Pedagogicheskoe vospitanie*. 2004; № 3.
4. Gutkin N.I. *Psihologicheskaya gotovnost' k shkole*. Moskva, 2013.
5. Dubrovinskaya N.V., Farber D.A., Bezrukih M.M. *Psihofiziologiya rebenka: Psihofiziologicheskie osnovy detskoj valeologii*: uchebnoe posobie. Moskva, 2000.
6. Zhukova V.I. *Teoriya i metodika social'noj raboty*. Moskva, 1994.
7. Kravcov G.G., Kravcova E.E. *Shestiletnij rebenok. Psihologicheskaya gotovnost' k shkole*. Moskva, 1987.
8. Obuhova L.F. *Detskaya psihologiya: teorii, fakty, problemy*. Moskva, 2006.
9. Ovcharova R.V. *Tehnologii raboty shkol'nogo psihologa s pedagogicheskim kollektivom*: uchebnoe posobie. Kurgan, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.09.21

УДК 378:81 (571.56) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-153-156

Popova M.I., *senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru*
Parnikova G.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov, Scientific supervisor of postgraduate study at Scientific and Educational Center of the Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru*

MODERN APPROACHES TO TEACHING WRTING AT A LANGUAGE UNIVERSITY. The article discusses modern approaches to teaching writing at a language university. Particular attention is given to an analysis of the current situation in the field of modern language education in Russian language universities. The article analyzes scientific research of Russian scientists, studying the urgent problem of improving the quality of training of future teachers, who will be able to communicate freely both in oral and written forms. While studying at a language university, students must master the basic techniques for implementing individual learning strategies for self-improvement of writing in a foreign language. The characteristic features of North-Eastern federal university students studying English and Chinese in the Republic of Sakha (Yakutia) are highlighted and described. The article summarizes the authors' practical experience in the process of teaching and mentoring pedagogical students majoring in two foreign languages.

Key words: **language education, writing in foreign language, language university, teachers' training.**

М.И. Попова, *ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru*
Г.М. Парникова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, науч. руководитель аспирантуры Научно-образовательного центра Академии наук Республики Саха (Якутия), г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РС (Я))

В данной статье рассматриваются современные подходы к обучению иноязычному письму в языковом вузе. Особое внимание уделено анализу ситуации, сложившейся сегодня в сфере современного языкового образования в российских языковых вузах. В статье дан анализ научных изысканий российских ученых, исследующих актуальную проблему повышения качества подготовки будущих педагогов, способных вступать в межкультурное иноязычное общение в устной и письменной формах. Обучаясь в языковом вузе, студенты должны овладеть основными приемами реализации индивидуальных учебных стратегий для самостоятельного совершенствования иноязычной письменной речи. Выделяются и описываются характерные особенности студентов Северо-Восточного федерального университета, изучающих английский и китайский языки в Республике Саха (Якутия). В статье обобщается практический опыт авторов в процессе преподавания и наставничества студентов педагогического направления, изучающих два профильных иностранных языка.

Ключевые слова: **языковое образование, иноязычная письменная речь, языковой вуз, педагогическое направление.**

Авторы данной статьи рассматривают и анализируют ситуацию, сложившуюся сегодня в сфере современного языкового образования в российских языковых вузах. Вслед за Н.Д. Гальсковой под языковым образованием мы понимают «процесс усвоения систематизированных знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность» [1, с. 5]. Б.С. Гершунский предлагает рассматривать «языковое образование» как ценность, процесс, результат, систему [2, с. 38]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез развивают эту мысль, рассматривая языковое образование в трех взаимосвязанных аксиологических блоках: языковое образование как государственная ценность; языковое образование как общественная ценность; языковое образование как личностная ценность.

Стремительный рост межкультурного взаимодействия, негативные тенденции, глобальные проблемы, появляющиеся в современном мире, которые могут быть решены в результате эффективного сотрудничества в рамках международного сообщества, ведут к осознанию важности роли учебных дисциплин, обеспечивающих эффективную социализацию нового поколения и развивающих коммуникативные навыки обучающихся, изучающих иностранные языки. Регулярное межкультурное взаимодействие требует высокого уровня сформированности навыков иноязычного письменного общения. Знание иностранного языка, в частности английского, необходимо для успешной интеграции новых технологий в учебно-воспитательный процесс и для общения между представителями различных лингвокультур. Как пишет С.Г. Тер-Минасова, «вторжение глобального языка заставило все народы встрепенуться, очнуться, осознать свою национальную самобытность, глубже оценить свою культуру и свой язык и начать о них заботиться» и привело к «осознанию необходимости изучать иностранные языка» [3, с. 342]. С.Г. Тер-Минасова убеждена в том, что «незнание иностранных языков в условиях роста международных контактов наносит огромный моральный и материальный ущерб» [3, с. 258].

В силу важности развития языковой культуры педагоги рассматривают язык в качестве средства общения и приобщения к иноязычной культуре. Ориентация на межкультурный аспект овладения языком становится приоритетным для современного языкового образования. «Обучение культуре в контексте преподавания иностранных языков включает, прежде всего, информирование учащихся о своей и иной культуре как примерах разнообразия форм коллективного бытия. Другой составляющей содержания обучения культуре является информация о выдающихся образцах материальной и духовной деятельности представителей своей и иных культур как фонда мирового культурного наследия» [4, с. 110].

В современном мире как никогда важно активное международное взаимодействие, нацеленное на установление эффективного межкультурного диалога. Проблема повышения качества подготовки будущих педагогов, способных вступать в межкультурное иноязычное общение как в устной, так и в письменной формах, особенно актуальна и требует изучения.

Целью работы является разработка научно обоснованной и экспериментально проверенной методики развития умений иноязычной письменной речи студентов языкового вуза, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Цель определяет поставленные нами задачи: анализ трудов отечественных исследователей, на которые можно ориентироваться при рассмотрении проблемы развития умений письменной иноязычной речи у студентов языкового вуза; определение понятия «иноязычное письмо»; внедрение в учебный процесс методов и приемов для совершенствования уровня владения навыками письма. Несмотря на то, что работы, посвященные развитию умений письменной иноязычной речи, занимают существенный объем в научно-методической литературе, следует признать, что имеется ряд аспектов, которые остаются недостаточно разработанными, а именно: не обоснованы методические условия развития умений иноязычной письменной речи студентов языкового вуза, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»; не разработана методическая система развития умений письменной речи у будущих учителей, изучающих два иностранных языка. В данной работе выдвигается следующая гипотеза: развитие и совершенствование навыков письменной иноязычной речи зависит от таких факторов, как педагогическое мастерство преподавателя; правильная организация воспитательного и учебного процессов; стремление преподавателя найти свой эффективный метод преподавания письменной иноязычной речи; поэтапное построение письменной работы – на уровне предложения, параграфа и самого текста. Научная новизна исследования состоит в том, что разработана система упражнений для обучения письменной иноязычной речи. Практическая значимость работы определяется разработкой системы заданий и упражнений, нацеленных на развитие и совершенствование иноязычной письменной речи у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки».

Известно, что речевое общение осуществляется в устной и письменной формах, при этом письменная речь вторична по отношению к устной. Основной функцией письменной речи является фиксация устной речи, имеющая целью сохранить ее в пространстве и времени. Письменная речевая деятельность – это целенаправленное и творческое совершение мысли в письменном слове, а письменная речь – способ формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках. Письменные умения студентов нередко значительно отстают от уровня обученности другим видам речевой деятельности [5, с. 73]. При письменном высказывании мыслей, как и при говорении, функционируют одни те же переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. При письме осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому. В процессе говорения действует переход от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух [6, с. 318].

Л.К. Мазунова считает, что целью овладения культурой иноязычного письма является «формирование способности свободного пользования базовыми жанрами и стилями иноязычной письменной формы ИЯ для решения учебных, профессиональных и личностных задач обучаемых, связанных с концептуализацией знаний, дистанционным взаимодействием людей вне времени и пространства, а также необходимостью самовыражения личности» [7, с. 2500]. Мазунова Л.К. подчеркивает, что культуру письма составляет не умение следовать предписаниям по составлению письменного текста, а способность думать, рефлексировать и выражать свои мысли в письме с соблюдением языковых и речевых норм.

Исайкина М.А. пишет, что «основу иноязычной речи составляют коммуникативные умения: только научив говорить, слушать, читать и писать на иностранном языке, можно добиться качественного достижения основной цели обучения» [8, с. 47]. Конечной целью обучения, по мнению Исайкиной М.А., является практическое овладение иностранным языком, сформированность умений и навыков его использования. Она утверждает, что обучение письму на занятиях по иностранному языку в вузе должно базироваться на сформированных навыках говорения. Исследователь Исайкина М.А. считает, что выражение мыслей в письменном виде значительно сложнее, чем устное высказывание, т.к. письмо требует детального продумывания языковой стороны речи.

Овечкина Ю.Р. определяет письменную речевую компетенцию как «способность и готовность обучаемых осуществлять иноязычное письменное общение в сфере личной и профессиональной коммуникации, применяя знания, умения, навыки, стратегии и опыт работы с иноязычным текстом и знания об особенностях построения письменных высказываний в культуре изучаемого языка» [9, с. 104]. Овечкина Ю.Р. пишет, что конечным результатом обучения иноязычной письменной речи в языковом вузе является достижение студентами коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи на уровне профессионального общения.

Соколова Н.С. считает, что основная задача при подготовке специалистов языковых факультетов заключается в их обучении восприятию и пониманию картины мира носителей другого языка, а также умению анализировать и соотносить данные иностранного языка с концептосферой родного. Она пишет, что «студенты, изучающие иностранный язык для дальнейшего его использования в профессиональных целях, должны иметь представление о форме и способах грамотного выражения мыслей, необходимых для обеспечения полноценного межкультурного общения, в письменном виде» [10, с. 103].

Черемисинова Р.А. отмечает, что письменное иноязычное общение всегда протекает в социокультурной ситуации. Это предполагает, что пишущий решает коммуникативную задачу с помощью адекватной совокупности средств, создавая письменное произведение определенного назначения, посредством которого он вступает во взаимодействие с воображаемым реципиентом, чтобы, воздействуя на него, получить желаемый результат в виде ответа, действия или поступка [11, с. 10]. Из этого следует, что в качестве компонентов письменного общения следует назвать социокультурную среду, представленную ситуацией и соответствующей ей коммуникативной задачей; взаимодействующие субъекты; средства, с помощью которых оно протекает.

Хильченко Т.В. пишет, что сегодня на современном этапе обучения будущих учителей иностранного языка актуальна проблема овладения обучаемыми учебными стратегиями и основными приемами реализации этих стратегий для самостоятельного совершенствования своего уровня владения иностранным языком [12, с. 70]. В ходе обучения студенты языкового вуза должны сформировать у себя комплекс индивидуальных учебных стратегий (рефлексивных, мотивирующих, метакогнитивных, познавательных и стратегий социального взаимодействия) и овладеть основными приемами реализации этих стратегий для самостоятельного совершенствования иноязычной письменной речи. Хильченко Т.В. полагает, что полное достижение письменной речевой компетенции является делом всей профессиональной жизни выпускника вуза, постоянно работающего над собой. Вуз помогает студентам пройти только часть пути к конечной цели, закладывая у студентов основы профессионального владения ИЯ и развивая их самостоятельность.

Коряковцева Н.Ф. отмечает, что «самостоятельная практика в письменной речи является обязательной составляющей практического овладения иностранным языком. Как правило, самостоятельная практика в письменной речи связана и дополняет самостоятельную практику в чтении и аудировании, а также ситуации учебно-информационной, учебно-проектной, учебно-исследовательской и творческой деятельности как в области языка и культуры, так и в межпредметных областях» [13, с. 41].

Чуйкова Э.С. сопоставила особенности обучения студентов смежных языковых специальностей и пришла к следующим выводам: педагоги, в отличие от лингвистов, воспринимают курс по иноязычной письменной речи как продолжение курса методики преподавания иностранного языка, настрой на преподавательскую деятельность и в меньшей степени – на исследовательскую. Студенты педагогического направления воспринимают рефлексию и взаимокоррекцию положительно, как элемент педагогической культуры, учатся оценивать письменные работы как часть будущей профессии. У них значительно дольше происходит сдвиг с General English на Academic English. Рефлексия в конце курса в среднем более глубокая, чем в лингвистических группах. Им проще делать выводы о том, чему и с помощью каких средств обучения научились. Будущие педагоги внимательно анализируют учебный материал до и после статьи, делают языковые упражнения, которые они рассматривают как инструкцию к действию, материал для методических идей. У них сформированы умения к метаобучению. Быстрее адаптируются к новому предмету, отвечая на вопросы «Что мы выполняем?», «С какой целью?», «Что мы узнали в результате?», «Как это можно использовать в дальнейшем?». Как результат, наблюдается устойчивое увеличение внутренне мотивированных студентов [14, с. 68]. Таким образом, у будущих учителей иностранного языка совершенствуется не только профессиональная коммуникативная компетенция, но и методическая.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова на базе Института зарубежной филологии и регионоведения среди студентов кафедры английской филологии. СВФУ имени М.К. Аммосова является одним из 10 федеральных вузов страны, которые нацелены на подготовку конкурентоспособных специалистов и активное развитие международного сотрудничества с зарубежными вузами и участие в межнациональных образовательных и научных программах.

Общее количество студентов на очном отделении на кафедре английской филологии ИЗФиР СВФУ им. М.К. Аммосова по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – 84 (66,7%), на заочном по направлению 44.03.01 Педагогическое образование – 45 (33,3%). На базе общего среднего образования – 68,2% студентов, на базе СПО – 31,8%. Количество участников опытно-экспериментальной работы – 129.

Первичное анкетирование показало, что улусные (районные) школы окончили 67 человек. На кафедре обучаются представители Хангаласского (16,4%), Чурапчинского (10,4%), Амгинского (10,4%), Вилюйского (8,9%), Мегино-Кангаласского (7,5%), Сунтарского (7,5%), Горного (6%), Намского (6%), Таттинского (4,5%), Усть-Алданского (4,5%), Нюрбинского (4,5%), Верхневилюйского (3%), по одному выпускнику из Верхоянского, Верхнеколымского, Эвено-Бытантайского, Олекминского, Нижнеколымского, Оймяконского и Нерюнгринского улусов.

Городские школы представлены выпускниками Городской классической гимназии (13%), СОШ № 31 (11,3%), ЯГНГ (9,7%), СОШ № 33 (9,7%), СОШ № 1 (8%), СОШ № 26 (8%), Хатасская СОШ (6,4%), НПСОШ № 2 (5%), СОШ № 17 (5%), ГБНОУ РС(Я) РЛИ (5%), Физико-технический лицей (5%), СОШ № 30 (3,2%), по одному выпускнику из СОШ № 5, СОШ № 7, СОШ № 9, СОШ № 38, Саха Политехнического лицея, Высшей школы музыки, Табагинской СОШ за период с 2017 по 2020 годы.

В 2016 году усилиями сотрудников кафедры в рамках профориентационной деятельности был открыт лингвистический класс на базе Городской классической гимназии. В течение 2016 – 2021 гг. обучающиеся 10 – 11 классов данного учебного заведения привлекались к участию в мероприятиях ИЗФиР, посещали учебные занятия на кафедре, доценты КАФ регулярно проводили информационно-развлекательные лекции в ЯГК. К результатам профориентационной деятельности можно отнести тот факт, что 13% студентов на АПО являются выпускниками Городской классической гимназии, которые отличаются высоким уровнем владения английским языком, развитыми навыками научно-исследовательской работы и высокой мотивацией к будущей профессии.

11,3% студентов педагогического направления являются выпускниками «Средней общеобразовательной школы № 31 (с углубленным изучением отдельных предметов)», 9,7% – выпускниками Якутской городской национальной гимназии им. А.Г. и Н.К. Чиряевых и «Средней общеобразовательной школы № 33 им. Л.А. Колосовой (с углубленным изучением отдельных предметов». Углубленное изучение отдельных предметов и деление на профильные классы после завершения 9 класса дает обучающимся глубокие знания по профильным дисциплинам, помогает выработать навыки самостоятельной познавательной деятельности, развить мотивацию к научно-исследовательской работе и критическое мышление, позволяющее творчески перерабатывать поступающую извне информацию. Выпускники средних общеобразовательных школ (с углубленным изучением отдельных предметов), гимназий, лицеев являются конкурентоспособными в плане поступления в выбранные ими вузы.

По результатам проведенного анкетирования на основе модифицированной методики Т.Д. Дубовицкой студентов и опроса кураторов были выявлены следующие данные. Свой уровень мотивации 61,2% студентов оценивают как средний, 25,6% – высокий, 13,2% – низкий. Средний балл по иностранному языку при поступлении – 71. Средний балл по русскому языку при поступлении – 76. Средний балл по обществознанию при поступлении – 62.

Средняя наполняемость учебной группы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 Педагогическое образование (далее-АПО) 15 – 20 студентов. Возраст у студентов 1 курса колеблется от 17 до 18 лет, есть единичные случаи, когда студент 1 курса поступает на учебу после 1 – 2-х лет учебы в вузе другого региона (причины перевода в СВФУ – недостаток личной дисциплины, сложности с адаптацией в крупных городах, неправильный выбор направления и профиля). 82,2% студентов АПО находятся в возрасте от 17 – 25 лет, 13,2% – в возрасте от 30 – 45 лет, 4,6% – в возрасте от 25 – 30 лет. Студенты в возрасте от 25 до 45 лет являются в основном студентами заочного отделения.

Студенты являются представителями саха (89,9%), 7,8% – русскими, 2,3% – представителями других национальностей. Ведущий язык коммуникации у 56,6% студентов русский, у 43,4% – якутский. У улусных студентов (57,4%) на 1 – 2 курсах наблюдается проблема интерференции якутского языка, которая сглаживается к 3 курсу.

Студенты АПО в основном являются иногородними студентами, проживающими в общежитии. Материальное положение у них удовлетворительное и хорошее, достаток в семьях средний. Это характерно как для обучающихся на младших курсах, так и для студентов старших курсов. Есть единичные случаи, когда родители являются обеспеченными выше среднего. Городские студенты (42,6%) чаще проживают с родителями. Студенты в основном находятся на иждивении у родителей. 71,3% студентов учатся за счет бюджета РФ, 28,7% – обучающиеся на коммерческой основе.

Студентом АПО является молодая девушка (84,5%) или юноша (15,5%), базовый источник доходов которых представлен родительским бюджетом, финансирующим все основные статьи расходов, иногда подрабатывающие в летнее время или получающие повышенную стипендию за научные или общественные достижения. 100% студентов очного отделения с 1 курса являются членами профсоюзной организации студентов ИЗФиР.

В качестве причины поступления на педагогическое направление студенты указывают следующие факторы: желание изучить 2 востребованных иностранных языка (24%), интерес к китайскому языку (15,5%), желание стать учителем (12,4%), стремление получить высшее образование (9,3%), желание изучить английский язык, совершенствовать его (8,5%), наличие необходимых результатов ЕГЭ по английскому языку и обществознанию для поступления в вуз (7,7%), затруднились ответить (6,2%), наличие бюджетного места (3,1%), отсутствие другого направления подготовки (3,1%), возможность стажировки в Китае и англоязычной стране (2,3%), так получилось – звезды сошлись (1,5%), гарантированное трудоустройство (1,5%), перспектива получения работы за рубежом (0,8%), интерес к гуманитарным наукам (0,8%), наличие заочной формы обучения (0,8%), желание работать в будущем в языковом центре (0,8%), влияние педагога (0,8%), не помнит причину поступления (0,8%).

В ходе исследования были использованы следующие методы: наблюдение, беседы с кураторами учебных групп, анкетирование. Получены следующие данные по учебным группам 1 – 4 курсов АПО.

На 1 курсе обучается 35 студентов, из них 16 городских, 19 улусных. Юношей – 10, девушек – 25. На коммерческой основе – 14. Их отличает то, что они почти полностью обучались дистанционно в связи с пандемией. Учеба в онлайн-формате развила у студентов дисциплинированность, в основном они практико-ориентированные, имеют творческие наклонности, предпочитая рисование в популярном у молодежи Якутии стиле аниме и пение.

На 2 курсе обучается 17 студентов, из них 8 городских, 9 улусных, 1 семейная. Девушек – 13, юношей – 4. На коммерческой основе – 4. У некоторых продвинутый уровень английского, у некоторых – низкий. Уровень владения иностранным языком не зависит от того, является ли студент выпускником городской или улусной школы. Следует отметить более сильную мотивацию к обучению и здоровый подход к процессу учебы у улусных студентов. Городские студенты более болезненны и чаще пропускают занятия. Улусные студенты гордятся фактом учебы в СВФУ, в отличие от городских, которые поступили в СВФУ, потому что не смогли пройти по баллам в вузы других регионов РФ. Студентов 2 курса отличает жизнерадостный настрой и большая степень открытости в отличие от студентов другого профиля. Они меньше разбираются в геополитических процессах в отличие от студентов, обучающихся по профилю «Американские исследования», но при этом они обладают такими чертами, как старательность, ответственность и имеют высокую мотивацию к изучению профильных дисциплин, таких как педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков.

На 3 курсе обучается 16 студентов, из них 7 городских, 9 улусных. 11 девушек, 5 юношей. Проживают в общежитии 2 студента. На коммерческой основе – 3. Семейных нет. Студенты 3 курса отличаются открытостью, творческими талантами (танцуют, поют, рисуют аниме), научной активностью, организованностью, прагматичностью и высокой мотивацией. Юноши работают в летнее время официантами, кассирами в парке, вожатыми в летнем лагере, преподают английский в языковой школе, один студент профессионально фотографирует мероприятия, одна студентка пишет на заказ рефераты, курсовые работы. У половины группы высокий уровень владения иностранным языком. Улусные девушки планируют в будущем работать в школах.

На 4 курсе обучается 16 студентов. Девушек – 13, юношей – 3. Улусных – 9, городских – 7. Семейных – 2. На коммерческой основе – 4. Студентов 4 курса отличает высокий интерес к учебе в КНР и стажировкам, высокий уровень мотивации. Доминирующей чертой является ярко выраженный индивидуализм.

В 2019 году на кафедре английской филологии был открыт набор на заочное отделение по программе бакалавриата, направление 44.03.01 Педагогическое образование, направленность: Иностранный язык (английский). За период с 2019 года по 2020 год были набраны 2 учебные группы З-Б-ИЯ(А)-19 и З-Б-ИЯ(А)-20. На заочном отделении на 1 курсе обучается 33 студента (за счет бюджета РФ), из них 32 девушки, 1 юноша, несколько студентов собираются прекратить обучение по разным причинам. 45% студентов 1 курса работают в школах. На 2 курсе 12 коммерческих студентов, из них 10 девушек, 2 юношей. На 2 курсе 50% являются действующими педагогами, которым требуется диплом о высшем образовании. В основном студенты заочного отделения поступили на базе СПО (31,8% от общего количества студентов АПО). Многие – действующие учителя. Их отличает сознательный выбор направления подготовки, зрелость и готовность осваивать предлагаемый учебный материал, ответственность и старательность.

Можно выделить следующие особенности у студентов педагогического направления: у них лучше развит коллективизм в отличие от студентов, изучающих зарубежное регионоведение, они испытывают уважение к старшему поколению, ответственно подходят к поставленным преподавателями задачам. В связи с тем, что 89,9% студентов являются представителями народа саха, можно отметить такие национальные особенности, как сдержанность, медлительность, скромность, дружелюбие. Они предпочитают творческое самовыражение: поют, танцуют, играют на музыкальных инструментах, рисуют в популярном для молодежи стиле аниме. Наблюдается превалирование девушек по гендерному признаку (84,5% девушек на АПО).

Собственный педагогический опыт, результаты анкетирования, опросы студентов, беседы с преподавателями, проведенный анализ письменных работ студентов показывает недостаточно высокий уровень владения письменной речью. Письменные работы студентов содержат следующие недостатки: частичное решение коммуникативной задачи, неумение формулировать основную мысль, ошибки в использовании средств логической связи, недостатки при делении текста на абзацы, ошибки в стилевом оформлении речи, используемый словарный запас не соответствует высокому уровню сложности заданий. Вместе с тем студентам, владеющим якутским языком, легче освоить иностранное произношение. Также у них хорошо развиты навыки работы с аудиотекстом в связи со свободным доступом к сети Интернет и активным просмотром англоязычных сериалов, пользующихся особой популярностью у современного поколения.

Тем не менее, студентам достаточно сложно анализировать классические художественные произведения англоязычных авторов, что объясняется недостаточным владением лексическим материалом, а также тем, что студенты предпочитают смотреть фильмы, слушать песни на изучаемом языке, мало читают на русском и английском языках. Интерференция со стороны якутского и русского языков ведет к трудностям в выполнении упражнений на перевод с русского на английский. Студенты испытывают затруднения, когда от них требуется объяснить грамматический материал на английском языке, так как в школах грамматический материал преподается на русском языке. Вышеперечисленные трудности можно объяснить тем фактом, что студенты относятся к поколению Z, которое активно использует электронные устройства, не склонны к рискованным действиям, находятся под влиянием родителей и ровесников, обучаются самостоятельно, рано начинают работать, совмещая работу и учебу, уделяют большое внимание самообразованию.

Студенты педагогического направления ИЗФиР СВФУ при изучении дисциплин, ориентированных на развитие иноязычной письменной речи, понимают их важность и воспринимают рефлексию и исправление возникающих ошибок в положительном русле. Таким образом, студенты тщательно анализируют учебный материал до и после завершения занятия, выполняют упражнения, которые являются для них материалом для методических целей. В течение пяти лет учебы в языковом вузе студенты постепенно развивают профессиональные компетенции для успешной реализации в будущей профессии учителя иностранного языка.

Учитывая вышеперечисленные факторы, была разработана система заданий и упражнений для совершенствования письменной иноязычной речи у студентов, обучающихся на педагогическом направлении. Отличительной чертой данных упражнений является упор на поэтапное построение письменной работы – на уровне предложения, параграфа и самого текста. Задания и упражнения разработаны на основе аутентичных аудио- и видеоматериалов, учитывая особенности поколения Z, к которому относятся современные студенты. На заключительном этапе письменные работы студентов были сопоставлены с письменными работами студентов, обучающихся на другом направлении. У студентов наблюдается улучшение и автоматизация навыков письменной иноязычной речи, повысилась степень дисциплинированности, познавательной деятельности и самостоятельности. Внедрение системы заданий и упражнений в образовательный процесс оказалось эффективным средством для улучшения навыков письма на изучаемом иностранном языке.

Вышеизложенное определяет необходимость использования разработанных заданий и упражнений в учебном процессе у студентов языкового вуза, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Анализ трудов российских исследователей свидетельствует о том,

что развитие и совершенствование навыков иноязычной письменной речи связаны с рядом условий. К таким условиям можно отнести сформированность межкультурной компетенции обучающихся; использование актуального аутентичного материала; выполнение комплекса заданий и упражнений на подходящем этапе обучения; ориентацию учебного процесса на активную самостоятельную работу студентов; создание условий для самовыражения и саморазвития студентов. Достигнутый результат свидетельствует о том, что изучаемая тема является актуальной и перспективной для дальнейшего изучения особенностей преподавания письменной иноязычной речи у будущих педагогов, изучающих два основных иностранных языка.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.
2. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва, 1997.
3. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*: учебное пособие. Москва: Слово / Slovo, 2008.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Культура как содержание обучения, объект тестирования и характеристика обучающей деятельности. *Язык и культура*. 2012; № 1 (17): 109 – 119.
5. Мильруд Р.П. *Методика обучения иностранной письменной речи*. Москва, 2008.
6. Жинкин Н.И. Речь. *Психология*. Москва, 1962.
7. Мазунова Л.К. Теория и модель системного овладения культурой иноязычного письма. *Исследовано в России*. Электронный журнал. Available at: http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2004/233.pdf
8. Исайкина М.А. Развитие навыка иноязычной письменной речи у студентов неязыковых специальностей. *Наука и общество*. 2015; № 4 (23): 46 – 47.
9. Овечкина Ю.Р. Содержательный компонент оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 6: 104 – 108.
10. Соколова Н.С. Возможности реализации принципов обучения письменной речи студентов языкового факультета в свете межкультурного подхода. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; № 2-3 (62): 101 – 104.
11. Черемисинова Р.А. *Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2017.
12. Хильченко Т.В. Обучение студентов-бакалавров стратегиям самостоятельного совершенствования иноязычной письменной речи. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2015; Т. 7, № 4: 69 – 76.
13. Коряковцева Н.Ф. *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык*: пособие для учителей. Москва: АРКТИ, 2002.
14. Чуйкова Э.С. Опыт обучения академическому письму студентов языковых специальностей: сравнительный анализ. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2018; № 5 (128): 65 – 70.

References

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskih universitetov i fakul'tetov inostrannyh yazykov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.
2. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij)*. Moskva, 1997.
3. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur*: uchebnoe posobie. Moskva: Slovo / Slovo, 2008.
4. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Kul'tura kak soderzhanie obucheniya, ob`ekt testirovaniya i harakteristika obuchayuschej deyatel'nosti. *Yazyk i kul'tura*. 2012; № 1 (17): 109 – 119.
5. Mil'rud R.P. *Metodika obucheniya inostrannoj pis'mennoj rechi*. Moskva, 2008.
6. Zhinkin N.I. Rech'. *Psihologiya*. Moskva, 1962.
7. Mazunova L.K. Teoriya i model' sistemnogo ovladeniya kul'turoj inoyazychnogo pis'ma. *Issledovano v Rossii*. `Elektronnyj zhurnal. Available at: http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2004/233.pdf
8. Isajkina M.A. Razvitie navyka inoyazychnoj pis'mennoj rechi u studentov neyazykovyh special'nostej. *Nauka i obschestvo*. 2015; № 4 (23): 46 – 47.
9. Ovechkina Yu.R. Soderzhatel'nyj komponent ocenivaniya kommunikativnoj kompetencii v inoyazychnoj pis'mennoj rechi studentov yazykovogo vuza. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 6: 104 – 108.
10. Sokolova N.S. Vozmozhnosti realizacii principov obucheniya pis'mennoj rechi studentov yazykovogo fakul'teta v svete mezhkul'turnogo podhoda. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 2-3 (62): 101 – 104.
11. Cheremisinova R.A. *Metodika formirovaniya inoyazychnoj pis'mennoj diskursivnoj kompetencii u obuchayuschihsya vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2017.
12. Hil'chenko T.V. Obuchenie studentov-bakalavrov strategiyam samostoyatel'nogo sovershenstvovaniya inoyazychnoj pis'mennoj rechi. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2015; T. 7, № 4: 69 – 76.
13. Koryakovceva N.F. *Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel'noj raboty izuchayuschih inostrannyj yazyk*: posobie dlya uchitelej. Moskva: ARKTI, 2002.
14. Chujkova `E.S. Opyt obucheniya akademicheskomu pis'mu studentov yazykovyh special'nostej: sravnitel'nyj analiz. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2018; № 5 (128): 65 – 70.

Статья поступила в редакцию 26.09.21

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-156-159

Saveleva I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saviren1973@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF AN INTERACTIVE MODEL IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A UNIVERSITY. The article discusses options for the implementation of interactive moves (techniques) at each of the three stages of the IRE (IRF) educational model. These stages include the initiation of interaction by the teacher, the student's response and the teacher's evaluating feedback. The procedural modification of these stages allows us to analyze them as strategies for engaging in interaction, maintaining interaction and completing interaction. The analysis is carried out taking into account the achievements of the theory of multimodality, that is, taking into account verbal and nonverbal modes of interaction. Multimodal analysis contributes to a more comprehensive description of educational interaction, and also helps to establish the most effective techniques for organizing interactive learning. The study is carried out on the material of foreign language classes at the university. In the future, the research aims to create a bank of methodological techniques for organizing situational learning.

Key words: **interactivity, interaction, interactive model, multimodal analysis, mode, code, variant, dominant, interactant.**

И.В. Савельева, *канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saviren1973@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются варианты реализации интерактивных ходов (приемов) на каждом из трех этапов учебной модели IRE (IRF). Данные этапы включают инициацию интеракции педагогом, ответ студента и оценивающую обратную связь педагога. Процессуальная модификация данных этапов позволяет проанализировать их как стратегии вовлечения в интеракцию, поддержания интеракции и завершения интеракции. Анализ проводится с учетом достижений теории мультимодальности, то есть с учетом вербального и невербальных модусов взаимодействия. Мультимодальный анализ способствует более комплексному описанию учебной интеракции, а также помогает установить наиболее эффективные приемы для организации интерактивного обуче-

ния. Исследование выполнено на материале занятий по иностранному языку в вузе. В перспективе исследования – создание банка методических приемов организации ситуативного обучения.

Ключевые слова: **интерактивность, интеракция, интерактивная модель, мультимодальный анализ, модус, код, вариант, доминанта, интерактант.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00805

Интерактивность сегодня является одним из основополагающих принципов, используемых при конструировании образовательных стратегий. Интерактивность – явление, понимаемое амбивалентно. С одной стороны, и эта традиция уходит корнями в область социальных исследований, интерактивность – социально обусловленное взаимодействие людей, включающее разного уровня социокультурные коды: вербальный, паравербальный, проксемический, язык тела, коды культуры. С другой, интерактивность, как принцип мгновенного получения обратной связи, сопутствует коммуникативным процессам нового формата: цифровым, виртуальным, дистанционным. Данная традиция тесно связана с разработкой моделей коммуникации и частичным переходом институционального общения на платформы компьютерно-опосредованной коммуникации [1; 2].

В образовании принцип интерактивности с учетом всех смысловых приращений получил прикладное значение: личностно ориентированная парадигма придала статус субъекта ученику и заставила теоретиков и практиков сфокусировать внимание на обучении как активном, творческом, развивающем взаимодействии всех участников образовательного процесса, а также акцентировала важность коммуникационных процессов [3; 4; 5]. При достаточно широком охвате предметной сферы педагогики в контексте исследований, посвященных интерактивности как технологической реальности, первая концепция интерактивности как межличностного взаимодействия в сочетании с социокультурными факторами сегодня обретает особую актуальность [5]. Как точно подметил академик В.В. Краевский, «принцип информатизации в гуманистически ориентированном обучении находится в иерархической зависимости от главного принципа – принципа гуманизации, который должен быть системообразующим, если мы не хотим потерять человека – высшую ценность, с указания на которую начинается текст нашей Конституции (статья 2)» [6, с. 92].

Предметом настоящего исследования является интерактивность, понимаемая как принцип обучения и как совокупность избираемых субъектами учебного процесса стратегий взаимодействия на каждом из трех этапов интерактивной модели IRE (IRF): вовлечения в интеракцию (Teacher's Initiation), ответа на стимул (Student's Response) и оценивающей обратной связи позитивного характера (Teacher's Evaluation / Follow-up) [7].

Цель исследования – установить мультимодально скоординированные и, следовательно, обладающие высоким дидактическим потенциалом типы интерактивных приемов. Проведение исследования охватывает период с 2019 по 2021 годы. Аналитический инструментарий разрабатывался на основе метода мультимодального анализа, выполненного на материале видеозаписей занятий по иностранному языку в группах студентов направлений «Отечественная филология», «Журналистика» и «Лингвистика» 1 – 2 курсов бакалавриата. Введение данного метода в анализ процессуальной и методической сторон учебного взаимодействия в вузе обусловливает новизну исследования.

В работах М.А. Петренко интерактивность «подразумевает обоюдную ответственность за качество обучения как преподавателя, так и обучающихся. В достижении этой цели важным фактором является поддержка собственного процесса обучения и усвоения знаний, чтобы иметь возможность самостоятельно развивать для себя эффективные стратегии обучения» [8, с. 48]. Данное исследование расширяет научное понимание интерактивности за счет включения в анализ учебной интеракции мультимодального аспекта. В этой связи можно говорить о теоретической значимости представляемой работы.

Идея внедрения мультимодального анализа как изучения фрагмента запечатленной реальности в прикладную лингвистику и лингводидактику в силу распространенности интегративных исследований, выполняемых на стыке педагогики и лингвистики, поддерживается многими исследователями. Она существенно меняет научные аналитические принципы, так как позволяет синтезировать те каналы коммуникации, которые в разных дисциплинарных исследованиях, как правило, сегментированы [9; 10; 11]. Применение данного подхода способно установить, как микросоциальные взаимодействия в классе влияют и соотносятся с проблемами макрообразовательной и более широкой социальной политики [9, с. 9]. Каналы коммуникации в мультимодальной теории получают название ***модусов***: например, вербальный модус (речь), визуальный (статический и динамический виды изображения), пространственный (проксемика – положение субъектов и предметов), телесный (кинетика – мимика, взгляд) и т.д. [12]. Анализ видеозаписей занятий с учетом вариативных семиотических кодов и «экстрапедагогических» факторов (культурной и социальной среды) вскрывает основные векторы взаимодействия учителя и группы, рассматриваемые в комплексной, «объемной» проекции: организацию обучения не только с помощью речевого канала коммуникации, но и языка жестов, использования статичных и динамичных изображений, распределения ролей, последовательности участия в ходе урока студентов и т.п. [13].

Учет результатов первого и второго этапов проведенного автором мультимодального анализа, решающих задачи наблюдения фрагментов учебной реальности и сбора описательно-констатирующих данных, позволил создать «мультимодальный рисунок» каждого из компонентов модели интеракции: 1) инициация интеракции, описываемая нами как стратегия инициации / стратегия вовлечения в интеракцию; 2) ответ студента, описываемый нами как стратегия поддержания интеракции, 3) обратная связь, описываемая нами как стратегия завершения интеракции [14].

Независимо от реализации названных стратегий на каждом из этапов наблюдались нескоординированные интерактивные ходы, интеракция имела как успешный, так и неуспешный характер (интерактивный провал). Были зафиксированы переходные варианты интерактивного исхода с частично выполненными учебными задачами и не всегда скоординированным на уровне модусов поведением интерактантов (интерактивный сбой) [15].

Полученные данные помогли выявить некоторые устойчивые (инвариантные) типы взаимодействия субъектов на разных этапах реализации модели IRE (IRF). При описании вариантов интерактивных приемов мы также маркируем преобладающее основание для выделения того или иного типа / варианта: мультимодальная доминанта (ММ), методическая доминанта (МД), межличностная доминанта (МЛ). При этом мы учитываем, что при анализе некоторых вариантов доминанты могут иметь комбинированный характер.

Итак, анализ учебных ситуаций интеракции показал, что на этапе вовлечения реализуются следующие типы интерактивных приемов (ходов).

Прямое вовлечение (МЛ). Инициацию интеракции организует педагог, следуя традиционной схеме. Обращаясь к конкретному студенту, он напрямую задает ему вопрос или инициирует выполнение студентом задания. Все модусы у субъектов скоординированы и содействуют интеракции. Межличностная доминанта маркирует данный тип вовлечения, так как здесь большое значение играет личность педагога и ее восприятие студентами.

Опосредованное вовлечение (МЛ). Фокус интеракции направлен на одного студента, однако в группах с высоким уровнем коллективной сплоченности в интеракцию включаются другие студенты. Процесс вовлечения напоминает «переход хода» в игре. Но активация статуса интерактанта происходит на основе личных симпатий, поэтому основанием для выделения приема является межличностная доминанта.

Спонтанное вовлечение (МД). Инициация интеракции происходит в свободном режиме. Модусы педагога и студентов разнонаправлены (например, взгляды студентов не сфокусированы на педагоге или на отвечающем, но в определенный момент они включаются в интеракцию). Включение студентов в интеракцию спонтанное. Иногда студенты обращаются с инициацией к преподавателю. Примером может служить представление студентами докладов. Один из студентов выступает, тогда как остальные в свободном режиме задают вопросы, дискутируют по проблематике доклада. При обсуждении выступающий или группа также могут обратиться к педагогу с предложением внести свой вклад, высказаться по теме. Методическая доминанта маркирует подготовленность данного вида интеракции: ход интеракции имеет естественное течение, но заранее продуман педагогом.

Обратное вовлечение (МЛ + ММ). Данный тип инициации интеракции наблюдается, когда студенты просят педагога дать им пример или показать образец решения задания. Если педагог не сделал это заранее, ситуация вовлечения принимает обратный ход. Этот ход эксплицируется на мультимодальном уровне. Интерактанты, хорошо зная друг друга, могут «считывать» невербальные сигналы. Например, если педагог замечает, что на кинетико-проксемическом уровне студенты сообщают о недопонимании (молчание и напряженный взгляд, «застывшая поза»), то он сам инициирует чтение образца.

Цепочечное вовлечение (МД + ММ + МЛ). Данный тип вовлечения используется автором для тренировки студентов при ответе на вопросы. Они по очереди задают вопрос тому, кого выбирают сами. Этот прием, по сути, является методическим, однако задействованы и межличностные связи, и мультимодальные стратегии. Студенты, традиционно располагающиеся лицом к преподавателю, поворачиваются в стороны, назад, окидывают взглядом группу. В итоге, меняя свою проксемику, они активно включают невербальные коды.

Комплементарное вовлечение (ММ + МЛ). Данный тип вовлечения наблюдался нами в полиэтнических группах. При инициации педагогом интеракции со студентом, он невербальным сигналом (установлением зрительного контакта и поворотом тела) подал знак своему сокурснику (одинаковой этнической принадлежности), и последний взял инициативу на себя, завершив реплику первого интерактанта.

Ассистирующее вовлечение (МЛ + ММ). Данный тип вовлечения близок по технике к предыдущему, однако он часто используется в парной работе студентов. При выполнении заданий наблюдается инициация интеракции сильным студентом более слабого. Таким образом, студент занимает позицию педагога. Часто возникает при составлении диалогов. Доминирующим основанием явля-

ется межличностная связь, на мультимодальном уровне также наблюдается любопытный рисунок: студент театрализует свое поведение, используя мимический код педагога.

Делегирующее вовлечение (МТ + ММ). Данный вариант инициации интеракции, как правило, представляет собой методический прием педагога, избирающего для выполнения интерактивной задачи кого-либо из студентов. В большинстве случаев невербальное поведение студентов имело типичный характер: они выражали удивление, но не отказывались от принятия роли педагога. В данном случае наблюдается выраженная методическая доминанта. Со стороны студентов также мультимодальная маркированность.

Следующий этап интерактивной модели – ответ студента, во время которого процессуально наблюдается поддержание интеракции как педагогом, так и другими студентами. Поэтому здесь межличностные связи как основание для выделения типов интерактивных приемов уступают место общеизвестным типам трансакции «родитель – ребенок», «взрослый – взрослый» и «ребенок – ребенок». Соответственно, в ряд доминант, маркирующих поддержание интеракции, включены методическая (МТ), мультимодальная (ММ) и трансакционная (ТС).

Принудительное поддержание (ТС). Данный тип интеракции связан с асимметричным поведением участников, когда педагог «уговаривает» студента, приводя ему аргументы с позиции родителя. Маркирован трансакционной доминантой.

Конструктивное поддержание (ТС). Конструктивное поддержание интеракции происходит при взаимном скоординированном поведении интерактантов. Мотивация студентов имеет высокий уровень сформированности, они готовы производить творческий продукт. Уровень модальностей соответствует вербальному компоненту. Например, студент отвечает заранее подготовленное задание, не только автоматически воспроизводя текст, но и включая самостоятельное мышление и речь. Его мимика показывает, что он уравновешен и готов, открыт к взаимодействию и совместному обсуждению ответа. Доминанта, маркирующая данный вариант, – трансакционная, так как взаимодействие строится по модели «взрослый – взрослый».

Эвристическое поддержание (МТ). При поддержании интеракции педагог формулирует вопросы так, что студент вовлекается в поисковую работу, таким образом расширяя спектр используемых ресурсов для выполнения задания. Как правило, вопросы, имеющие эвристический характер, извлекаются из методической копилки преподавателя.

Целенаправленное поддержание (МТ). Поддержание интеракции производится для получения искомого ответа или воспроизводства нужного материала. Такой тип поддержания интеракции свойственен работе в режиме квестовых заданий. Педагог (или ведущий квеста) может осуществлять «навигацию» участников в определенном ресурсе или учебном материале. Данный тип маркирован методической доминантой по причине заданной роли ведущего с предварительно полученными знаниями.

Манипулятивное поддержание (ТС). Деструктивный вариант поддержания интеракции, продолжающийся по причине получения определенного бонуса или оценки за выполненную работу. Так называемый «рыночный вариант» обмена ценностями. Активизирует трансакционную доминанту «ребенок – родитель».

Эмоциональное поддержание (ММ + ТС). Ситуативно привязанный тип интерактивного приема. Если предмет интеракции позволяет использовать эмоциональную составляющую, то данный тип довольно эффективен. Это тот случай взаимодействия, когда и педагог, и студенты могут обменяться не только информацией и сообщениями невербального характера, но и посмеяться, порадоваться или посочувствовать, например, героям произведения, фильма, истории, самим себе и т.д. Маркирован мультимодальной и трансакционной доминантами.

Телесно-проксемическое поддержание (ММ). Данный тип выделяется на основе включения «языка тела». Как правило, педагог жестами «помогает» студенту выполнить задание и продолжить ответ, если последний не уверен в нем. Как показывает просмотр видеозаписей, такой вариант поддержания интеракции – один из распространенных при обучении коммуникации на иностранном языке. Маркирован мультимодальной доминантой.

Визуализирующее поддержание (ММ + МТ). В некоторых ситуациях интеракция поддерживается педагогом с использованием изображений – как картинок на экране, так и артефактов, представляющих собой разного рода предметы. Согласно реакции студентов, получавших такого рода помощь, данный вариант поддержания интеракции – один из самых эффективных, так как всегда облегчает задачу, выполняемую интерактантами. Реакция на изображение имеет преимущественно положительный характер и вызывает оживление в группах (всплеск модальностей). Данный прием не просто маркирован методической и мультимодальной доминантами, а имеет «кольцевую композицию»: визуальный компонент активизирует дидактический, а затем также активизирует и модус тела.

Этап обратной связи. Анализ интерактивного поведения педагога и студентов на этапе обратной связи позволил выявить шесть типов завершения интерактивной сессии. Маркирующие этап завершения доминанты: коммуникативная (КТ), мультимодальная (ММ) и методическая (МТ).

Полноценная речевая реакция (КТ + МТ). Данный вариант присутствует при интерактивном опросе студентов подготовленного домашнего задания. Как правило, педагог дает развернутую оценку ответа, комментируя достижения и недочеты. Так как речевой компонент преобладает, а оценивание ведется в соответствии с методическими нормами, то отмечаются вербальная / коммуникативная и методическая доминанты.

Лаконичная невербальная реакция (ММ + КТ). В коротких сессиях учебной интеракции при быстром переключении задач педагог обычно использует данный вариант для оценивания успешности студентов. Это могут быть следующие сигналы: кивок головы, одобрительный жест, наклон тела вперед. Также замечены краткие одобрительные фразы либо междометия. Поэтому доминанта данного варианта – мультимодальная с эпизодами коммуникативных вкраплений.

Мономодальная реакция (ММ). В режиме обратной связи используется только один из возможных модусов: вербальный, проксемический, кинетический. В укрупненных студенческих группах данный вариант применяется при быстром интерактивном взаимодействии. Например, когда проверка домашнего задания строится по принципу «найди правильный ответ на вопрос», и опрашивается вся группа. Доминанта типа интеракции – мультимодальная.

Фокусная/ выдвигающая реакция (МТ). При групповой работе педагог дает обратную связь, выделяя наилучших, таким образом он привлекает внимание к действиям и результатам конкретных интерактантов. Этом вариант обратной связи маркирован методической доминантой.

Сравнительная реакция (МТ + МТ). Данный тип интерактивной связи понятен из его названия. Традиционно встречается при процедуре подведения итогов в интерактивных играх. Педагог производит оценивание командного участия, поэтому сравнение достижений неизбежно. Данный прием маркирован методической доминантой. Однако при командной работе невербальное взаимодействие внутри группы и контрадикторность отношений между соревнующимися коллективами – устойчивые признаки, поэтому мультимодальные реакции ярко выражены; в частности, проксемика сигнализирует о принадлежности участника к команде.

Генерализующая реакция (МТ + ММ + КТ). Обобщенная оценка успешности решения интерактивной задачи опять же типична для командной работы. В случае формулирования генерализующей оценки педагог активно задействует язык тела, жестами дублируя свои слова, обращенные ко всей группе. Таким образом, здесь присутствуют и мультимодальная, и методическая, и коммуникативная доминанты.

Подведем некоторые итоги. Проведенный анализ показал, что варианты реализации модели учебной интеракции на занятиях по иностранному языку довольно разнообразны. Всего нами было выделено 22 типа интерактивных приемов при преобладании разных оснований: мультимодального, межличностного, методического, коммуникативного, трансакционного. Некоторые из приемов сопровождают конкретные виды аудиторной работы, тогда как другие имеют более универсальный характер.

Описанные варианты интерактивных приемов (ходов) могут использоваться как практические рекомендации при разработке педагогами ситуативного интерактивного обучения. Наблюдение и установление наиболее эффективных и скоординированных вариантов интерактивных приемов / ходов, используемых в реальных ситуациях учебного взаимодействия, может способствовать формированию глобального дидактического «банка» интерактивных технологий. Данный набор приемов имеет универсальный характер и может применяться при обучении любой дисциплине. В зависимости от дисциплины набор приемов может быть скорректирован. Мультимодальный метод как метод наблюдения за «реальной учебной жизнью», протекающей в аудитории, является внешним аналитическим ресурсом, дающим более полный обзор учебно-педагогических ситуаций. В фокус данного метода попадают разного рода интерактивные несоответствия. В представленном исследовании они получают более детальное освещение и, на наш взгляд, имеют перспективу дальнейшего изучения в прикладном аспекте.

Библиографический список

1. Барахович И.И. *Концепция развития надпрофессиональной коммуникативной компетентности студентов в вузе.* Диссертация … доктора педагогических наук. Красноярск, 2014.
2. Greenwald O., Resenchuck A., Sergeychick T. Support of the international students studying earth sciences at mining region university. *E3S Web of Conferences.* Сер. “14th International Innovative Mining Symposium, IIMS 2019”. 2019.
3. *Методология педагогики в контексте современного научного знания*: сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения В.В. Краевского. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016.
4. Бермус А.Г. К проблеме становления прикладной коммуникативистики образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 4 (137): 4 – 9.
5. Кривых С.В., Жураковская В.М. Образовательная организация как социально-педагогическая система: синергетический подход. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 136 – 138.

6. Краевский В.В. «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике. *Педагогика:* научно-теоретический журнал. 2006; № 3: 92 – 101.
7. Walsh S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action. *Routledge Introductions to Applied Linguistics.* UK, 2011.
8. Петренко М.А. Интерактивная технология развития творческой активности. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2014; № 4 (21): 46 – 56.
9. Bezemer J., Jewitt C. *Multimodality: A guide for linguists.* 2018. Preprint. Available at: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10075966/3/Bezemer%20Preprint%20ResMethLing%202018.pdf
10. Jewitt C. Multimodal Discourses across the Curriculum. *Encyclopedia of Language and Education. Discourse and Education. Springer Science+Business Media LLC.* 2008; Vol. 3: 357 – 368.
11. Kress G. Multimodal discourse analysis. *Routledge handbook of discourse analysis.* London, Routledge, 2011: 35 – 50.
12. Кулешова А.В., Ерошкин А.А. Анализ вербальных и невербальных средств реализации модальности в речи учителя – носителя французского языка. *Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков.* Москва: Языки народов мира, 2016: 81 – 89.
13. Evnitskaya N., Berger E. Learners' Multimodal Displays of Willingness to Participate in Classroom Interaction in the L2 and CLIL Contexts. *Classroom Discourse.* 2017; № 8 (1): 71 – 94.
14. Савельева И.В., Савельева А.Е. Стратегии педагогической интеракции в аспекте мультимодальности. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 162 – 165.
15. Савельева И.В., Гринвальд О.Н., Зникина Л.С. и др. Исследование педагогической интеракции в вузе методом мультимодального анализа. *Модели педагогической интеракции в процессе обучения иностранному языку в полиэтнической среде вуза*: коллективная монография. Кемерово, 2020: 32 – 63.

References

1. Barahovich I.I. *Koncepciya razvitiya nadprofessional'noj kommunikativnoj kompetentnosti studentov v vuze.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2014.
2. Greenwald O., Resenchuck A., Sergeychick T. Support of the international students studying earth sciences at mining region university. *E3S Web of Conferences.* Ser. "14th International Innovative Mining Symposium, IIMS 2019". 2019.
3. *Metodologiya pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya*: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya V.V. Kraevskogo. Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2016.
4. Bermus A.G. K probleme stanovleniya prikladnoj kommunikativistiki obrazovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 4 (137): 4 – 9.
5. Krivyh S.V., Zhurakovskaya V.M. Obrazovatel'naya organizaciya kak social'no-pedagogicheskaya sistema: sinergeticheskij podhod. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 136 – 138.
6. Kraevskij V.V. «Chelovecheskij faktor» v zhizni i v pedagogike. *Pedagogika:* nauchno-teoreticheskij zhurnal. 2006; № 3: 92 – 101.
7. Walsh S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action. *Routledge Introductions to Applied Linguistics.* UK, 2011.
8. Petrenko M.A. Interaktivnaya tehnologiya razvitiya tvorcheskoj aktivnosti. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2014; № 4 (21): 46 – 56.
9. Bezemer J., Jewitt C. *Multimodality: A guide for linguists.* 2018. Preprint. Available at: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10075966/3/Bezemer%20Preprint%20ResMethLing%202018.pdf
10. Jewitt C. Multimodal Discourses across the Curriculum. *Encyclopedia of Language and Education. Discourse and Education. Springer Science+Business Media LLC.* 2008; Vol. 3: 357 – 368.
11. Kress G. Multimodal discourse analysis. *Routledge handbook of discourse analysis.* London, Routledge, 2011: 35 – 50.
12. Kuleshova A.V., Eroshkin A.A. Analiz verbal'nyh i neverbal'nyh sredstv realizacii modal'nosti v rechi uchitelya – nositelya francuzskogo yazyka. *Pedagogicheskij diskurs: novye strategii podgotovki uchitelej inostrannyh yazykov.* Moskva: Yazyki narodov mira, 2016: 81 – 89.
13. Evnitskaya N., Berger E. Learners' Multimodal Displays of Willingness to Participate in Classroom Interaction in the L2 and CLIL Contexts. *Classroom Discourse.* 2017; № 8 (1): 71 – 94.
14. Savel'eva I.V., Savel'eva A.E. Strategii pedagogicheskoj interakcii v aspekte mul'timodal'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 162 – 165.
15. Savel'eva I.V., Grinval'd O.N., Znikina L.S. i dr. Issledovanie pedagogicheskoj interakcii v vuze metodom mul'timodal'nogo analiza. *Modeli pedagogicheskoj interakcii v processe obucheniya inostrannomu yazyku v poli`etnicheskoj srede vuza*: kollektivnaya monografiya. Kemerovo, 2020: 32 – 63.

Статья поступила в редакцию 03.10.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-159-162

Seredovskikh B.A., *Cand. of Sciences (Geography), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: geoboris@mail.ru*
Korkina E.A., *Cand. of Sciences (Geography), Head of Geography Department, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: lena_k_nv@ro.ru*
Beljaev I.A., *MA student, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: belyaeff98@mail.ru*

METHODS OF SPATIAL DISPLAY OF NATURAL EMERGENCY SITUATIONS IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS. The article discusses the experience of forming professional competences of students when integrating aspects of geography and life safety through the prism of geographic information systems. The possibilities of implementing GIS technologies in the teaching of relevant disciplines on the basis of solving applied problems relevant to the regional educational environment are investigated. The directions of using GIS-technology in involving students in the development and implementation of applied research projects on identification and mapping of natural hazards in their region are reflected. The work draws a conclusion about ensuring a deeper assimilation of knowledge by students through the use of GIS technologies in the field of geographical education. The authors point out the effectiveness of such interdisciplinary approach, which is confirmed by practice of teaching.

Key words: **geographic information systems, natural emergency situations, professional training, digital technologies, life safety.**

Б.А. Середовских*, канд. геогр. наук, доц., Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: geoboris@mail.ru*
Е.А. Коркина*, канд. геогр. наук, доц., зав. каф. географии, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: lena_k_nv@ro.ru*
И.А. Беляев*, магистрант, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail:* belyaeff98@mail.ru

МЕТОДЫ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОТОБРАЖЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИРОДНОГО ХАРАКТЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается опыт формирования профессиональных компетенций студентов при интеграции аспектов географии и безопасности жизнедеятельности через призму геоинформационных систем. Исследованы возможности внедрения ГИС-технологий в преподавание соответствующих дисциплин на основе решения прикладных задач, актуальных для региональной образовательной среды. Отражены направления применения ГИС-технологий при привлечении студентов к разработке и реализации прикладных исследовательских проектов по идентификации и картографированию природных опасностей на территории своего региона. Представленный материал позволяет сделать вывод об обеспечении более глубокого усвоения знаний студентами посредством применения ГИС-технологий в области географического образования. Авторы указывают на эффективность такого междисциплинарного подхода, которая подтверждается практикой преподавания.

Ключевые слова: **географические информационные системы, чрезвычайные ситуации природного характера, профессиональная подготовка, цифровые технологии, безопасность жизнедеятельности.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ в рамках научного проекта № 18-45-860001

Внедрение в учебный процесс в высшей школе современных автоматизированных систем, устройств программного управления и обрабатывающих центров поставило новые задачи в профессиональной подготовке студентов. В частности, профессиональное обучение студентов цифровым технологиям в области географии и безопасности жизнедеятельности подразумевает самостоятельное усвоение и использование с помощью информационных технологий новых знаний и умений, непосредственно не связанных со сферой профессиональной деятельности. Из применяемых педагогических информационно-коммуникационных технологий отдельно надлежит выделить использование географических информационных систем (ГИС) в связи с их возрастающей ролью в профессиональной подготовке студентов [1].

Исследованию использования ГИС в подготовке студентов посвящены работы Качалова Я.Н., Ростовцевой В.М. [2], Лавиной Т.А. [3], Поляковой В.А. [4], Синицына И.С. [5] и других. Они раскрыли теоретические и практические стороны использования ГИС в подготовке студентов. Однако исследования вопросов интеграции дисциплин через призму геоинформационных систем при подготовке будущих специалистов в области географии и безопасности жизнедеятельности, учитывающих специфические особенности регионов, требуют новых подходов.

Несмотря на многолетний опыт использования различных ГИС в учебных целях, их потенциальные возможности остаются использованы не в полную меру. Хотя использование в процессе обучения карт, космических снимков, данных дистанционного зондирования позволяет студентам изучать геопространственно-привязанный материал гораздо более эффективно. Географические информационные системы (ГИС) являются прикладным аспектом для формирования конкретно-наглядных представлений и профессиональных компетенций, в частности при проектировании в цифровом картографическом пространстве природных объектов, возможных опасностей, последствий и процессов.

Одним из вариантов решения данной проблемы может служить использование ГИС-системы Главного управления по делам ГО ЧС, которая позволяет получать необходимые данные по опасным природным явлениям, выборке и аналитические расчеты в наглядной легко читаемой картографической форме, что существенно расширяет возможности в плане своевременного обнаружения природных и техногенных опасностей [6]. Отсюда вытекают возможности применения данной ГИС в широком спектре учебных задач, связанных с анализом и прогнозом явлений и событий окружающей среды, с осмыслением и выделением главных факторов и причин, прогнозированием возможных последствий, что особенно актуально для направлений подготовки студентов природоохранной направленности, таких как «безопасность жизнедеятельности», «экология», «география».

Цель статьи – исследовать возможности внедрения ГИС-технологий в преподавание соответствующих дисциплин на основе решения прикладных задач, актуальных для региональной образовательной среды. Для достижения цели были определены следующие задачи исследования:

1. Определить методы и формы интеграции аспектов географии и безопасности жизнедеятельности через призму геоинформационных систем.
2. Внедрить в практику преподавания методы и приемы использования географических информационных систем (ГИС-технологий), которые помогут увеличить результативность образовательного процесса.
3. Проверить эффективность выбранных методов.

Интеграция знаний о природных опасностях региона в аспекте географии и безопасности жизнедеятельности в Нижневартовском государственном университете реализуется на педагогических направлениях магистратуры. В рамках некоторых дисциплин, таких как «ГИС-технологии в географическом образовании», «Чрезвычайные ситуации природного характера и защита от них» (далее по тексту ЧСПХ), «Дистанционное зондирование и аэрокосмические методы» студенты осваивают основы географических информационных систем (ArcGIS, QGIS, MapInfo и др.), изучают средства обработки данных дистанционного зондирования и пространственного моделирования, обучаются методам составления баз данных, векторизации растровых картографических изображений, создания и редактирования карт [7]. Интегрирование знаний заключается в смежности объектов изучения. Если для направления географии важны пространственные определения природных объектов, то для направления безопасности жизнедеятельности значимы пространственные определения природных опасностей. Эти понятия тождественны. Поэтому комбинирование знаний в смежных областях позволяет расширить границы компетенций как в географии, так и в области безопасности жизнедеятельности, тесно связанных с природными объектами и процессами.

Поскольку анализ чрезвычайных ситуаций природного характера (ЧСПХ) отображается через пространство, то, как показала практика, наиболее эффективным средством для пространственного отображения и анализа природных объектов и процессов является использование географических информационных систем. Для изучения данных дисциплин это особенно актуально, поскольку для формирования конкретно-наглядных представлений наиболее продуктивным подходом будет обращение к пространственным моделям объектов и процессов, в том числе виртуальным. Интеграция знаний в ГИС позволяет включать в себя картографический и атрибутивный блоки, что является актуальным для решения задач оценки, моделирования и прогнозирования чрезвычайных ситуаций природного характера в целях обеспечения безопасности жизнедеятельности людей региона.

Формирование профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС предусматривает участие студентов в научно-исследовательской деятельности. На наш взгляд, формирование профессиональных компетенций у студентов будет эффективным при их привлечении к разработке и реализации исследовательских проектов, направленных на развитие их будущей профессиональной деятельности. Поэтому при выборе тематики научно-исследовательских работ согласно системно-деятельностному подходу необходимо делать упор на базирующиеся на местном краеведческом материале актуальные для студентов проблемы.

Актуальными проблемами для территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры являются процессы, могущие вызывать чрезвычайные ситуации природного характера, такие как пирогенные опасности (лесные пожары), опасные явления погоды (ОЯП), гидрологические опасности (наводнения, эрозия береговой линии), неблагоприятные геолого-геоморфологические процессы (процессы подтопления, овражной эрозии, гравитационные процессы (оползни, осыпи, обвалы); криогенные процессы (термокарст, солифлюкция), суффозионные процессы [8].

В Нижневартовском государственном университете проводятся исследования данных процессов, в том числе в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований по проекту «Природные опасности Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (далее ХМАО) в условиях изменяющегося климата: комплексное и рациональное природопользование», к которому привлекаются студенты направлений подготовки «География» и «Безопасность жизнедеятельности».

Лесные пожары представляют одну из основных природных опасностей на территории ХМАО – Югры, чему способствуют как природно-климатические факторы (грозовая активность, наличие горючего материала), так и антропогенный фактор (техногенез, нефтедобыча). Актуальной задачей является исследование особенностей причин возникновения лесных пожаров и их пространственного распределения по территории округа. Одним из возможных инструментов решений этой проблемы помимо натурных исследований является использование ГИС-технологий, существенно расширяющих возможности для анализа пространственного отображения пирогенных опасностей и их прогноза [9].

В этом направлении студентами НВГУ разработана база данных лесных пожаров на восточную часть территории ХМАО – Югры, проведено пространственное отображение основных зон распространения лесных пожаров на космоснимках Landsat, произведен пространственно-временной анализ пожароопасности региона с использованием программных средств Microsoft Excel. При помощи ГИС-технологий в программной среде MapInfo было произведено выявление прямых и косвенных факторов пирогенной опасности, проанализировано пространственное расположение разных типов леса, населенных пунктов, лицензионных участков нефтедобывающих предприятий с интенсивностью и количеством возникших пожаров [4]. В методику исследования пространственно-временного анализа входило исследование данных дистанционного зондирования распространения основных типов леса как основного горючего материала. Пространственный анализ производили путем дешифрирования космоснимков

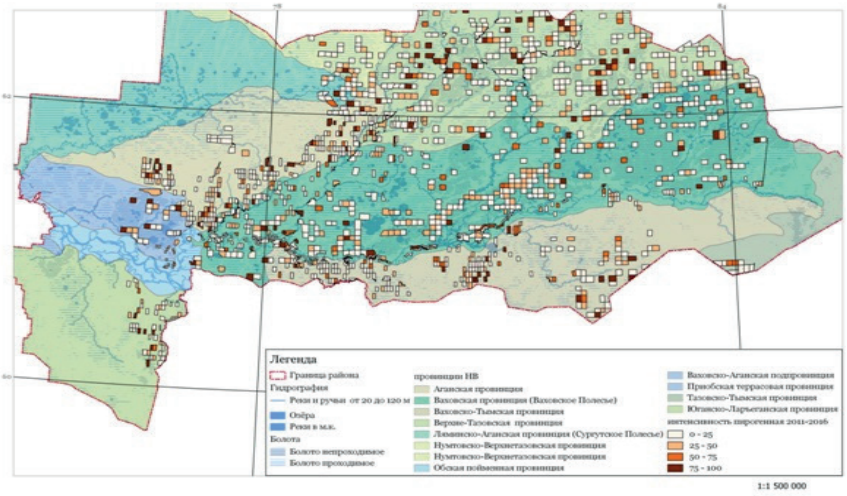


Рис. 1. Фрагмент карты пирологических опасностей Нижневартовского района ХМАО – Югры (автор Талынева О.Ю. (магистрант направления «Педагогическое образование (География в профильном образовании»)

Landsat по характеристикам основных экосистем Нижневартовского региона и по наложению лесоустроительных кварталов и информации по возникновению возгораний в этих кварталах (рис. 1).

Для территории Природного парка «Сибирские Увалы» реализован ГИС-проект по разработке серии карт лесных пожаров в программе QGIS. В качестве исходного материала использованы данные Книги лесных пожаров ПП «Сибирских Увалов», основным интернет-источником был проект «Космоснимки: карты лесных пожаров» (RDC SCANEX). Создан архив с термоточками в формате shp, полученными со спутников TERRA, AQUA и HPP, которые базируются на основе сети приемных центров российской компании СКАНЭКС [10]. Результатом ГИС-проекта стала электронная книга пожаров, используемая сотрудниками ПП «Сибирские Увалы» в научных и практических целях (рис. 2).

мирований русел. Кроме того, проводились картометрические расчеты уклонов русла и их изменение по длине реки, на основании данных расчетов в программе AutoCAD построен продольный профиль русел рек. Для ключевых участков на основе анализа изменений морфометрических характеристик выявлялись изменения по длине русловых форм (излучин, разветвлений), определялись тенденции направления смещения русловых образований и динамика размываемых берегов [11]. Для создания цифровых карт ключевых участков деформации береговой линии в среде QGIS выполнена векторизация изображения и цифрование графических объектов, созданы цифровые карты гидрологических опасностей для населенных пунктов ХМАО – Югры (рис. 3).

Мониторинг предметных и метапредметных результатов учебной деятельности показал, что в результате освоения ГИС-технологий студенты приобретают

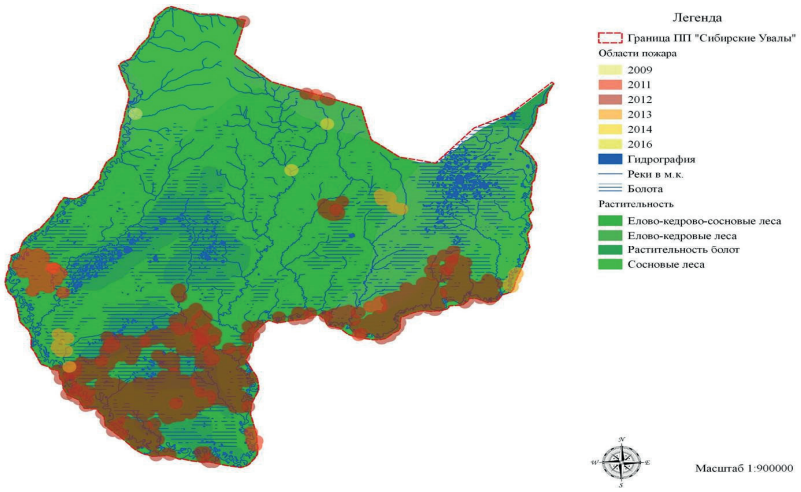


Рис. 2. Карта лесных пожаров за период 2009 – 2016 гг.
(территория природного парка «Сибирские увалы»)
(автор Шилина А.Ю. (магистрант «Педагогическое образование
(Безопасность жизнедеятельности)»)

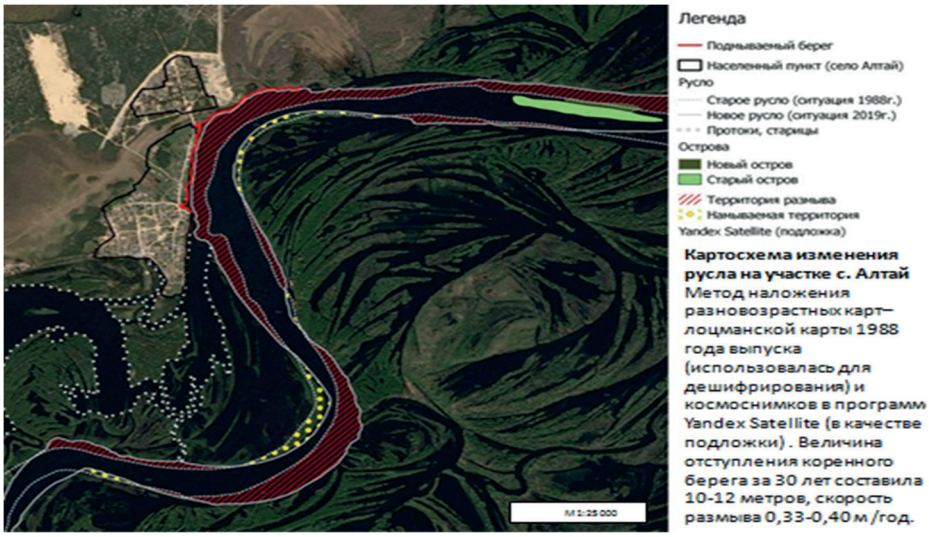


Рис. 3. Картосхема эрозионной активности реки Конда в районе с. Алтай
(автор Неволин Н.А., бакалавриат «Педагогическое образование (Безопасность жизнедеятельности)»)

Для выявления степени проявления гидрологических опасностей на реках ХМАО – Югры студентами НВГУ проводились полевые (во время учебных практик) и камеральные исследования эрозионных русловых процессов и деформации береговой линии ключевых участков населенных пунктов округа.

Для составления цифровых карт деформации береговой линии были использованы различные данные: растровое изображение территории бассейнов рек на топографических картах ХМАО – Югры, лоцманские карты рек разных лет выпуска, космические снимки с использованием программного обеспечения SAS. Planet, Bing Satellite, Google Hybrid. В качестве инструмента исследования русловых процессов и деформаций береговой линии студентами произведен русловой картографический анализ крупных рек ХМАО – Югры (Оби, Иртыша, Конды, Ваха) с целью составления прогноза гидрологических опасностей на различные временные интервалы и режима многолетних и выявления сезонных перефор-

целый ряд знаний, умений и навыков, формирующих конкретно-наглядные представления и профессиональные компетенции, такие как:

– использовать информацию, полученную GPS-мониторингом;
– производить ситуационное моделирование природных опасностей;
– производить прогноз развития процессов опасных природных явлений;
– применять геоинформационные технологии для решения прикладных задач;
– выполнять оценочное моделирование и создавать трехмерные модели объектов.

Таким образом, наш практический опыт при профессиональной подготовке студентов показывает, что в организационно-педагогическом аспекте геоинформационные технологии позволяют осуществить задачу внедрения в учебный процесс междисциплинарных связей. В результате осуществля-

ется методологическая подготовка студента не только по отдельным дисциплинам, оперирующим пространственно распределенными данными, но и их интеграция с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Выявлены преимущества использования методов ГИС в профессиональной подготовке студентов при выполнении проектов региональной направленности, связанных с пространственным отображением чрезвычайных ситуаций природного характера, которые заключаются в том, что обучение с помощью ГИС-технологий позволяет повысить уровень мотивации студентов к изучению актуальных вопросов своего края, формирует навыки составления и чтения карт, способствует вовлечению студентов в практическую деятельность по выявлению зон и территорий природных опасностей на территории своего края.

Практика показала, что использование ГИС способствует формированию у обучающихся чувства причастности к проблемам своего региона, позволяет моделировать варианты решения актуальных проблем, связанных с чрезвычайными ситуациями природного характера, расширяет социальную значимость проведенной работы по профессиональной подготовке студентов и способствует эколого-географическому образованию и воспитанию, а главное – формирует способность самостоятельно приобретать и использовать с помощью информационных технологий новые знания и умения, непосредственно связанные со сферой профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бариева А.А. Внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс. *Актуальные вопросы современной педагогики*: материалы VI Международной научной конференции. Уфа: Лето, 2015: 228 – 230. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7414/
2. Качалов Я.Н., Ростовцева В.М. Использование геоинформационных систем в профессиональной подготовке студентов современного вуза. *Вестник ТГПУ*. 2011; № 10.
3. Лавина Т.А. Формирование ИКТ-компетентности будущих учителей в условиях прикладного педагогического бакалавриата. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2015; № 3 (87).
4. Полякова В.А. Проблемы подготовки педагогов в области применения ИКТ в профессиональной деятельности. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2015; № 1 (22).
5. Синицын И.С. Интеграция средств информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки студентов по профилю «Географическое образование». *Ярославский педагогический вестник*. 2014; № 2.
6. *Информационное обеспечение Главного управления по делам ГОЧС*. Available at: https://www.mchs.gov.ru/deyatelnost/informacionnye-sistemy
7. *Геоинформационные системы:* Лабораторный практикум. Учебное пособие. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2018.
8. Korkin S.E., Korkina E., Isupov V., Kugusheva D. *Monitoring of bank line changes using geodetic and remote techniques*. Sofia, 2018: 1 – 12.
9. Коркина Е.А. Прямые и косвенные факторы возникновения пирогенных опасностей в таёжной зоне западной Сибири. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. Самара: Самарский научный центр РАН, 2014; Т. 16, № 1 (3): 650 – 656.
10. Шилина А.Ю. Применение современных информационных технологий для мониторинга лесных пожаров. *XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция*. Нижневартовск: Издательство НВГУ, 2017: 482 – 487.
11. Середовских Б.А. Использование картографического метода при обследовании населенных пунктов в бассейне реки Конды, подверженных негативному воздействию вод. *Научные труды магистрантов и аспирантов*. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019; Выпуск 16: 299 – 305.

References

1. Barieva A.A. Vnedrenie sovremennyh informacionnyh tehnologij v obrazovatel'nyj process. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa: Leto, 2015: 228 – 230. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7414/
2. Kachalov Ya.N., Rostovceva V.M. Ispol'zovanie geoinformacionnyh sistem v professional'noj podgotovke studentov sovremennogo vuza. *Vestnik TGPU*. 2011; № 10.
3. Lavina T.A. Formirovanie IKT-kompetentnosti buduschih uchitelej v usloviyah prikladnogo pedagogicheskogo bakalavriata. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2015; № 3 (87).
4. Polyakova V.A. Problemy podgotovki pedagogov v oblasti primeneniya IKT v professional'noj deyatel'nosti. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2015; № 1 (22).
5. Sinicyn I.S. Integraciya sredstv informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v processe podgotovki studentov po profilyu «Geograficheskoe obrazovanie». *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2014; № 2.
6. *Informacionnoe obespechenie Glavnogo upravleniya po delam GOChS*. Available at: https://www.mchs.gov.ru/deyatelnost/informacionnye-sistemy
7. *Geoinformacionnye sistemy:* Laboratornyj praktikum. Uchebnoe posobie. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2018.
8. Korkin S.E., Korkina E., Isupov V., Kugusheva D. *Monitoring of bank line changes using geodetic and remote techniques*. Sofia, 2018: 1 – 12.
9. Korkina E.A. Pryamye i kosvennye faktory vozniknoveniya pirogennyh opasnostej v taezhnoj zone zapadnoj Sibiri. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. Samara: Samarskij nauchnyj centr RAN, 2014; T. 16, № 1 (3): 650 – 656.
10. Shilina A.Yu. Primenenie sovremennyh informacionnyh tehnologij dlya monitoringa lesnyh pozharov. *XIX Vserossijskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya*. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo NVGU, 2017: 482 – 487.
11. Seredovskih B.A. Ispol'zovanie kartograficheskogo metoda pri obsledovanii naselennyh punktov v bassejne reki Kondy, podverzhennyh negativnomu vozdejstviyu vod. *Nauchnye trudy magistrantov i aspirantov*. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2019; Vypusk 16: 299 – 305.

Статья поступила в редакцию 04.10.21

УДК 378:78 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-162-165

Si Jiayu, *postgraduate, Institute of Music, Theater and Choreography, Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: baibaicai666@gmail.com*

PERFORMING AND PEDAGOGICAL METHODS OF WORKING ON CHINESE PIANO TRANSCRIPTIONS. The article discusses performing and pedagogical techniques that make it possible to create a convincing and stylistically reliable interpretation of Chinese piano transcriptions. The necessity of deep study by the performer of the cultural traditions of China is substantiated. The current methodological recommendations for working on Chinese piano transcriptions are analyzed. The stylistic features of the works of this genre are formulated, which should be taken into account in performing and pedagogical work. Based on the analysis of musical texts and the existing musicological and methodological literature, the author gives recommendations on how to work on voicing, melisma, pedalization and other aspects of Chinese piano transcriptions.

Key words: **Chinese piano transcriptions, heterophony, Chinese folk instruments, melismas, pedalization.**

Сы Цзяюй, *аспирант, Институт музыки, театра и хореографии Российского государственного университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: baibaicai666@gmail.com*

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ НАД КИТАЙСКИМИ ФОРТЕПИАННЫМИ ТРАНСКРИПЦИЯМИ

В статье рассматриваются исполнительские и педагогические приемы, позволяющие создать убедительную и стилистически достоверную интерпретацию китайских фортепианных транскрипций. Обосновывается необходимость глубокого изучения исполнителем культурных традиций Китая. Анализируются существующие на сегодняшний день методические рекомендации по работе над китайскими фортепианными транскрипциями. Формулируются стилистические особенности произведений данного жанра, которые должны учитываться в исполнительской и педагогической работе. На основе анализа нотных текстов и существующей музыковедческой и методической литературы автором даются рекомендации по работе над голосоведением, мелизмами, педализацией и другими аспектами китайских фортепианных транскрипций.

Ключевые слова: **китайские фортепианные транскрипции, гетерофония, китайские народные инструменты, мелизмы, педализация.**

Актуальность темы. Транскрипции народных песен и инструментальных композиций составляют основную часть фортепианной музыки, созданной китайскими авторами. Однако, как отмечает Чэнь Си, довольно небольшая часть этих произведений реально входит в концертный и педагогический репертуар [1].

Возможно, это связано с тем, что некоторые аспекты интерпретации китайских фортепианных транскрипций пока еще слабо изучены. Так, довольно серьезной проблемой при их исполнении является педализация, о чем будет подробно сказано ниже.

Кроме того, работа над данными произведениями требует от учащегося-пианиста глубоких знаний не только в области музыкального фольклора, но и в целом культурных традиций Китая. Так, исполнитель должен быть знаком с тембрами и основами техники игры на народных инструментах, которые часто имитируются в фортепианных транскрипциях, иметь представление о ладовых, фактурных, ритмических и других особенностях традиционной китайской музыки.

Однако именно такая работа, которая необходима при разучивании произведений данного жанра, помогает учащимся лучше понимать культуру своей страны. Поэтому всестороннее изучение фортепианных транскрипций народной музыки, в том числе в методическом аспекте, является актуальной задачей для китайских музыковедов и педагогов.

Проблемы грамотного и стилистически достоверного исполнения китайских фортепианных транскрипций разрабатывались в ряде трудов китайских исследователей: Чэнь Си [1], Жэнь Юань [2]; Чжан И [3]; Ян И, Чжоу Ю [4] и других. Тем не менее всё еще остается довольно много проблем, ждущих своего решения. Наиболее методически разработанным аспектом интерпретации китайских фортепианных транскрипций является исполнение мелизмов [2; 3]. Однако такие вопросы, как педализация, работа над фактурой, ритмом, композиционной целостностью произведения, изучены пока недостаточно.

Целью данной статьи является обобщение и систематизация существующих педагогических рекомендаций по грамотному исполнению китайских фортепианных транскрипций и дополнение их собственными идеями автора. Для достижения этой цели были поставлены задачи: обобщить существующие методические разработки по исполнению китайских фортепианных транскрипций; проанализировать стилистические особенности произведений данного жанра и в соответствии с результатами анализа разработать собственные методические рекомендации по их исполнению.

Научная новизна работы заключается в разработке методических рекомендаций по исполнению китайских фортепианных транскрипций, основанных на проведенном автором анализе ряда произведений в данном жанре.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении знаний о стилистических особенностях китайских фортепианных транскрипций. Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут найти применение в исполнительской практике, а также педагогической деятельности преподавателей музыкальных колледжей и вузов.

Линеарная природа многоголосия. Многоголосие в китайской народной музыке имеет линеарную, мелодическую природу. Это положение отражено в ряде научных исследований [5; 6].

В исполнительской и педагогической деятельности данное свойство китайской народной музыки, безусловно, должно учитываться при работе над многоголосной фактурой в фортепианных транскрипциях. Так, например, в произведениях китайских композиторов в народном стиле часто встречаются параллелизмы. Такой тип голосоведения не характерен для западной классической музыки, но является одним из признаков распространенной в фольклоре гетерофонии.

Данный архаичный тип многоголосия возникает как результат совместного исполнения мелодии, при котором исполнители (певцы или инструменталисты) озвучивают несколько разные ее варианты. При этом точное совпадение мелодического рисунка и ритма в сочетании с тесситурным различием голосов (или инструментов) дает строго параллельное движение, а отклонения от основной мелодии приводят к образованию самых разных вертикалей, имеющих, таким образом, результативный характер.

Многочисленные примеры одновременного сочетания различных вариантов цитируемого напева встречаются в первом разделе транскрипции Ван Цзяньчжона «Сотни птиц поклоняются Фениксу». Так, в 10 – 11 тактах в басу звучит более простой, а в верхнем голосе – более витееватый вариант основной мелодии (пример 1):



Гетерофонную природу параллелизмов подтверждают и слова самого композитора: он признается, что кварто-квинтовые аккорды в его произведении возникли в результате стремления сымитировать на фортепиано звучание дуэта соны и шена [5].

Очевидно, что такую фактуру нельзя воспринимать и исполнять как мелодию с сопровождением, несмотря на наличие аккордовых вертикалей. Для того чтобы ощутить линеарную природу многоголосия в данном разделе транскрипции «Сотни птиц поклоняются Фениксу», чрезвычайно полезно будет при разучивании проиграть каждый из многочисленных вариантов основной мелодии отдельно, а также вычленить из фактуры некоторые пары голосов. Это поможет сформировать у учащегося восприятие многоголосия как сочетания множества самостоятельных мелодических линий, каждая из которых является вариантом основного напева.

В то же время, поскольку здесь присутствуют и гармонические закономерности, пренебрегать ими нельзя. Функциональные связи между аккордами также должны быть осмыслены исполнителем. Для этого при разучивании будет полезно проиграть гармонический «костяк» темы, который составляют аккорды, приходящиеся на сильные доли 1-го, 2-го, 3-го, 4-го, 5-го, 7-го и 8-го тактов.

Ритмическая свобода. В ритмическом отношении традиционной китайской музыке свойственна «неупорядоченность и свободная изменчивость» [6, с. 124]. Эта черта музыкального фольклора также находит отражение в фортепианных транскрипциях. В частности, в них нередко встречаются фрагменты текста, записанные без тактовых черт или с пунктирными тактовыми чертами. Очевидно, что для убедительного, стилистически достоверного исполнения подобных эпизодов пианист должен быть хорошо знаком с импровизационной манерой исполнения народных музыкантов.

Кроме того, в некоторых фрагментах фортепианных транскрипций представляются целесообразными агогические отклонения от выписанного ритма. Так, например, связка между двумя эпизодами во втором разделе вряд ли будет звучать достаточно выразительно и эмоционально, если будет сыграна абсолютно ровными шестнадцатыми (пример 2):



Имитация тембров китайских народных инструментов. Подражание различным народным инструментам является одним из наиболее распространенных приемов в фортепианных транскрипциях китайских композиторов, так как помогает созданию в музыке яркого национального колорита. Например, кварто-квинтовые аккорды в первом разделе транскрипции Ван Цзяньчжона «Сотни птиц поклоняются Фениксу» являются результатом имитации на фортепиано дуэта соны и шена, о чем уже говорилось выше. Кроме того, Ло Ганцинь считает, что в коде произведения слышно подражание эффектам народных ударных инструментов [5].

В произведении того же автора «Вышитая золотая доска» имитируется звучание гучжена, в «Трех полосах цветения сливы» – гуциня. В транскрипции Ли Иньхая «Барабаны на закате» можно заметить подражание игре на пипе, флейте (сяо), гучжене, барабане. Следовательно, пианисту, исполняющему китайские фортепианные транскрипции, необходимо иметь четкое представление о звучании народной инструментальной музыки.

Мелизмы. Влиянием народного музицирования обусловлено такое качество китайских фортепианных транскрипций, как обилие мелизмов. Их широкое применение, как считают исследователи, прежде всего связано с переносом в область фортепианной музыки характерных приемов игры на народных инструментах [2; 3]. Так, например, в «Сотни птиц поклоняются Фениксу» Ван Цзяньчжона многочисленные форшлаги, морденты, трели служат для имитации звучания соны – инструмента, солирующего в народном оригинале произведения (пример 3):



В свою очередь, сона в данном произведении подражает звукам природы: пению различных птиц, стрекоту цикад и т.д.

В транскрипции Ван Цзяньчжона «Три полосы цветения сливы» октавные форшлаги в низком регистре помогают сымитировать тембр гуциня (пример 4):



Соответственно, чтобы убедительно передать замысел произведения, пианисту необходимо иметь представление о звучании народных инструментов. Как пишет Жэнь Юань, «если ученик никогда не видел и не слышал исполнения соны, он не сможет показать тембровые характеристики соны на фортепиано» [2].

Это особенно важно в связи с тем, что начинающие пианисты, как правило, учатся на зарубежном (в основном европейском) репертуаре. Китайские фортепианные произведения они начинают осваивать достаточно поздно, уже достигнув достаточного уровня мастерства. Поэтому педагогу необходимо объяснить студенту (учащемуся), что мелизмы в китайских фортепианных произведениях нельзя исполнять точно так же, как в западной музыке.

Кроме того, поскольку существует огромное множество разновидностей народной инструментальной музыки, характерные черты которых находят отражение в композиторском творчестве, то не представляется возможным выработать универсальные способы исполнения того или иного мелизма в китайских фортепианных транскрипциях [2; 3]. Как пишет Жэнь Юань, при исполнении одного и того же мелизма «нет определенной закономерности в технике исполнения, интенсивности, скорости и т.д.» [2].

Также необходимо учитывать, что мелизмы в китайских фортепианных произведениях используются не только для подражания народным инструментам, но и в целом для выражения национального музыкального стиля, а также эстетической концепции, которую можно охарактеризовать как «единство красоты и добра, единство эмоций и разума, единство формы и духа» [2].

Соответственно, для убедительной трактовки фортепианной транскрипции народной музыки исполнителю необходимо понимать смысловое значение того или иного украшения в мелодии. В каждом конкретном случае следует исходить из содержания исполняемого произведения и прежде всего изучить оригинал, послуживший материалом для транскрипции. При этом важно учитывать, что для понимания художественных особенностей народной песни или инструментальной композиции, положенной в основу фортепианного произведения, необходимо также иметь целостное представление о той музыкальной традиции, к которой она относится. Поэтому педагогу нужно знакомить учеников не только с оригиналом произведения, послужившего основой той или иной транскрипции, но и с китайской традиционной музыкой в целом.

Рассмотрим в качестве примера исполнение форшлагов в разных произведениях. В приведенном выше фрагменте транскрипции Ван Цзяньчжона «Три полосы цветения сливы» (пример 4) октавные форшлаги в низком регистре, очевидно, указывают на то, что композитор хотел сымитировать тембр гуциня. Соответственно, нужно найти такой исполнительский прием, который бы на слух был похож на щипок с последующим долгим, вибрирующим отзвуком. Это можно сделать, если очень тихо и легко, но при этом отчетливо прикоснуться к октаве в нижнем регистре (эффект «щипка»), чтобы заставить звучать все обертоны рояля.

Многочисленные форшлаги в пьесе того же автора «Сотни птиц поклоняются Фениксу» выполняют различные образные функции: в некоторых эпизодах произведения они имеют очевидно звукоизобразительный характер – вызывают явные ассоциации с манерой игры на соне, которая, в свою очередь, подражает пению птиц (пример 3). Форшлаги в этих случаях целесообразно играть довольно резким, «прямым» звуком, чтобы приблизиться к звонкому, открытому тембру соны.

С другой стороны, в одной из основных тем произведения (некоторые исследователи называют ее «средней темой» [5]) также важную роль играют форшлаги (пример 5):



Однако здесь они имеют в большей степени выразительный, чем звукоизобразительный характер: придают теме изящество, игривость, а также создают праздничное настроение. Поэтому их лучше исполнять легким прикосновением, отчетливо, но не резко.

Педализация. Как отмечают Янь И и Чжоу Ю, грамотная, соответствующая замыслу произведения педализация является большой проблемой для исполнения китайской фортепианной музыки прежде всего потому, что в нотных текстах обозначения педали, как правило, отсутствуют [4]. Если в европейской музыке сложились устойчивые традиции использования педали в соответствии с музыкальным стилем, к которому относится то или иное произведение (в том числе существуют редакторские версии нотных текстов с выписанной педализацией), то в китайских фортепианных произведениях эта сторона исполнения пока является малоизученной, что представляет значительную трудность для исполнителей и педагогов.

В то же время педаль является одним из важнейших средств выразительности в фортепианной музыке, и ее грамотное использование имеет большое значение для художественного эффекта исполнения. Поэтому пианистам и педагогам необходимо уделять много внимания работе над педализацией. При исполнении китайских фортепианных транскрипций, вероятно, наиболее правильным будет исходить из национальной специфики музыки, которая послужила материалом для того или иного произведения.

Следует иметь в виду, что китайская народная музыка имеет в основном линеарную, мелодическую природу, о чем уже говорилось выше. Поэтому смена педали согласно гармонии, как это принято в западной классической музыке, вряд ли будет в данном случае целесообразной. Например, в первых тактах транскрипции Ван Цзяньчжона «Река Люян» Янь И и Чжоу Ю советуют менять педаль в соответствии с частотой певческого дыхания при исполнении мелодии, чтобы подчеркнуть вокальную природу музыкального материала [4] (пример 6).



Тот же принцип они советуют использовать при проведении основной темы, которая начинается в 10-м такте.

Кроме того, в некоторых случаях педаль помогает передать на фортепиано тембр и манеру игры народных инструментов, имитация звучания которых часто встречается в фортепианных транскрипциях китайских композиторов. Например, в рассмотренном выше фрагменте произведения Ван Цзяньчжона «Три полосы цветения сливы» (пример 4) подражание тембру гуциня становится возможным только при использовании педали.

Педализация также должна быть согласована с фактурными особенностями исполняемого произведения. Так, в первом разделе транскрипции Ван Цзяньчжона «Сотни птиц поклоняются Фениксу» многоголосие имеет гетерофонную природу, о чем уже подробно говорилось выше. Соответственно, педаль в данном разделе произведения не должна быть густой, чтобы не затушевывать переплетение мелодических линий, а в некоторых случаях требуется беспедальное звучание. Так, например, лучше не «смазывать» терпкие интервальные сочетания, приходящиеся на вторые доли 15-го и 19-го тактов (примеры 9 и 10):



Поскольку эти созвучия образовались в результате гетерофонного расслоения основной мелодии, их линеарная природа будет лучше слышна при исполнении без педали.

Композиционный профиль произведения. Для китайских фортепианных произведений, написанных в национальном стиле, не характерны сильные функциональные связи между аккордами, свойственные западной классической музыке. В этих условиях важную формообразующую роль играют иные факторы, прежде всего ритмические.

Как пишет Чжан Сяньлян, слабость функциональных связей в гармонии является причиной того, что в традиционной китайской музыке «формирование музыкальной композиции в основном зависит от изменений темпа и ритма» [6, с. 124]. Это свойство часто находит отражение в фортепианных транскрипциях.

Соответственно, при исполнении таких произведений требуется умение очень хорошо чувствовать музыкальное время, так как от выбранного пианистом соотношения темпов, а также от его умения ярко и убедительно исполнять импровизационные, ритмически свободные эпизоды будет в значительной степени зависеть композиционная целостность произведения.

Кроме того, Ян Лили отмечают важную формообразующую роль в китайской музыке «принципа наследования и трансформации» [7], а Цю Ханьцзы называет в качестве наиболее органичного метода развития народного музыкального материала в фортепианных транскрипциях варьирование [8]. Эти особенности китайской музыки требуют от исполнителя умения вслушиваться в детали, владеть разнообразием звуковых нюансов.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие *выводы*:

Пианист, исполняющий китайские фортепианные транскрипции, должен быть хорошо знаком с ладовыми, ритмическими, фактурными и другими особенностями народной музыки, тембрами и техникой игры на народных инструментах, жанрами народных песен и т.д.

Поскольку многие исполнительские приемы в китайских фортепианных транскрипциях не могут быть унифицированы, в каждом конкретном случае необходимо исходить из содержания исполняемой музыки, индивидуальных особенностей того или иного произведения.

В ходе исследования были решены следующие задачи:

- обобщены данные китайских методических работ, посвященных расшифровке мелизмов и педализации в китайских фортепианных транскрипциях;
- исследованы такие особенности китайских фортепианных транскрипций, как линеарная природа многоголосия, ритмическая свобода, формообразующие принципы;
- с учетом полученных в ходе анализа данных сформулированы методы работы над фактурой, ритмом, педализацией, композиционным профилем произведения.

Соответственно, цель работы, состоявшая в обобщении существующих педагогических подходов к исполнению китайских фортепианных транскрипций и дополнении их собственными рекомендациями автора, достигнута.

Научная новизна работы заключается в том, что на основе анализа фактурных, ритмических и композиционных особенностей китайских фортепианных транскрипций даются рекомендации по исполнительской и педагогической работе над произведениями данного жанра.

Теоретическая значимость итогов работы заключается в исследовании таких аспектов китайских фортепианных транскрипций, как фактура, ритмика, принципы формообразования применительно к исполнительской и педагогической практике. Практическая значимость итогов работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в исполнительской и педагогической работе над китайскими фортепианными транскрипциями.

Перспектива дальнейших исследований видится в более детальном и разностороннем изучении стилистических черт китайских фортепианных транскрипций (прежде всего ладовых и ритмических особенностей, принципов формообразования) и поиске путей их убедительной интерпретации.

Библиографический список

1. Си Ч. О создании и преподавании фортепианной музыки, адаптированной из китайских народных песен. *Хэбэйский педагогический университет*. 2010: 1 – 105.
2. Жэнь Ю. Художественные особенности и преподавание декоративных тонов в фортепианных адаптациях из китайской инструментальной музыки. *Национальный китайский основной журнал*. 2011; Выпуск 08: 393 – 395.
3. Чжан И. Краткий отчет об исполнительских характеристиках китайских фортепианных адаптаций. *Журнал Шаньдунского университета искусств. Шаньдун*. 2005; Выпуск 03: 49 – 50.
4. Ян И, Чжоу Ю. Об использовании педалей в национальных фортепианных произведениях Ван Цзяньчжона. *Художественная оценка*. Цзянсу, 2016: 26 – 28.
5. Ло Г. Анализ национального стиля фортепианных произведений Ван Цзяньчжона. *Искусство исследования*. Фуцзянь, 2013; Выпуск 02 (38): 77 –79.
6. Чжан С. Авторское мышление современных китайских композиторов как сочетание элементов традиционной китайской музыки и западной композиторской техники. *Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусства*. 2017; № 2 (28): 118 – 126.
7. Ян Л. Исследование национальных особенностей китайских фортепианных аранжировок Ван Цзяньчжона. *Журнал Технологического института Чанчжоу*. Цзянсу, 2010; Выпуск 03: 52 – 57.
8. Цю Х. Анализ фортепианной адаптации китайской национальной культуры. *Журнал Хунаньского университета*. Цзянсу, 2020; Выпуск 3: 81 – 84.

References

1. Si Ch. O sozdanii i prepodavanii fortepiannoj muzyki, adaptirovannoj iz kitajskih narodnyh pesen. *H`eb`ejskij pedagogicheskij universitet*. 2010: 1 – 105.
2. Zh`en' Yu. Hudozhestvennye osobennosti i prepodavanie dekorativnyh tonov v fortepiannyh adaptaciyah iz kitajskoj instrumental'noj muzyki. *Nacional'nyj kitajskij osnovnoj zhurnal*. 2011; Vypusk 08: 393 – 395.
3. Chzhan I. Kratkij otchet ob ispolnitel'skih harakteristikah kitajskih fortepiannyh adaptacij. *Zhurnal Shan'dunskogo universiteta iskusstv. Shan'dun*. 2005; Vypusk 03: 49 – 50.
4. Yan I, Chzhou Yu. Ob ispol'zovanii pedalej v nacional'nyh fortepiannyh proizvedeniyah Van Czyan'chzhona. *Hudozhestvennaya ocenka*. Czyansu, 2016: 26 – 28.
5. Lo G. Analiz nacional'nogo stilya fortepiannyh proizvedenij Van Czyan'chzhona. *Iskusstvo issledovaniya*. Fuczyan', 2013; Vypusk 02 (38): 77 -79.
6. Chzhan S. Avtorskoe myshlenie sovremennyh kitajskih kompozitorov kak sochetanie `elementov tradicionnoj kitajskoj muzyki i zapadnoj kompozitorskoj tehniki. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva*. 2017; № 2 (28): 118 – 126.
7. Yan L. Issledovanie nacional'nyh osobennostej kitajskih fortepiannyh aranzhirovok Van Czyan'chzhona. *Zhurnal Tehnologicheskogo instituta Chanchzhou*. Czyansu, 2010; Vypusk 03: 52 – 57.
8. Cyu H. Analiz fortepiannoj adaptacii kitajskoj nacional'noj kul'tury. *Zhurnal Hunan'skogo universiteta*. Czyansu, 2020; Vypusk 3: 81 – 84.

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 372.881 [811.161.1'36] DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-165-168

S. Fenjani, *doctoral postgraduate, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: f.saeid@modares.ac.ir*
M. Aliyari Shorehdeli, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*
M. Ahmadi, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: mireyla@modares.ac.ir*
M.R. Mohammadi, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University "Tarbiat Modares" (Tehran, Iran), E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*

THE POSITION AND ROLE OF FLASH CARDS IN TEACHING RUSSIAN ONE-MEMBER SENTENCES IN IRANIAN AUDIENCE AT THE BACHELOR'S LEVEL. Whereas Russian one-member sentences play an important role in the communicative-speech aspect, these constructions are rarely used by Iranian students in their speech and written works. In the most cases, they prefer to use two-member sentences rather than one-member ones. Therefore, there is an acute need to develop some supplementary educational materials to improve the students' ability to use these constructions. The present study aims to analyze problems of the teaching of Russian syntax to Iranian students and to suggest exercises using flash cards to improve the effectiveness of teaching of Russian one-member sentences to Iranian students at the bachelor's level. The novelty of the study lies in the fact that the role of the flash cards in the teaching of Russian one-member sentences to Iranian students is considered for the first time. Using of the flash cards helps to make the subject interesting for students and develops their ability to use these sentences in speech. The results of this work can be useful for the teaching of Russian language and writing of Russian language textbooks for Persian-speaking students.

Key words: **visualization, flash card, one-member sentence, communicative exercises, Russian language, Persian language.**

С. Фенджани, *аспирант, университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: f.saeid@modares.ac.ir*
М. Алияри Шорехдели, *канд. филол. наук, доц., университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir*
М. Ахмади, *канд. филол. наук, доц., университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: mireyla@modares.ac.ir*
М.Р. Мохаммади, *канд. филол. наук, доц., университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*

МЕСТО И РОЛЬ ФЛЭШ-КАРТОЧЕК ПРИ ОБУЧЕНИИ ОДНОСОСТАВНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ В ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА

Русские односоставные предложения выполняют важную функцию в коммуникативно-речевом аспекте, но в речи и письменных работах иранских студентов эти конструкции малоупотребительны, и в большинстве случаев они предпочитают использовать двусоставные предложения, поэтому остро ощущается необходимость разработки вспомогательных учебных материалов для развития умения студентов употреблять эти конструкции. Это определяет актуальность выбранной темы. Целью настоящего исследования является изучение проблемы обучения синтаксису русского языка в иранской аудитории и предложение упражнений с использованием флэш-карточек для повышения эффективности обучения синтаксису иранских студентов. В данной статье анализируются проблемы обучения синтаксису в иранской аудитории и предлагаются разные типы флэш-карточек для обучения русским односоставным предложениям на уровне бакалавриата. Новизна нашего исследования видится в том, что впервые рассматривается роль флэш-карточек в обучении русским односоставным предложениям в иранской аудитории. Наше исследование показывает, что использование флэш-карточек для обучения односоставным предложениям помогает сделать предмет интересным для студентов и развивает их умение употреблять эти предложения в речи. Результаты данной работы могут быть полезны в практике преподавания русского языка и при написании учебных пособий по русскому языку для персоговорящих учащихся.

Ключевые слова: **визуализация, флэш-карточки, односоставные предложения, коммуникативные упражнения, русский язык, персидский язык.**

С увеличением количества иранских студентов, изучающих русский язык, остро ощущается необходимость повышения эффективности учебного процесса. Одним из путей достижения данной цели является разработка вспомогательных учебных материалов. В данной статье сначала анализируются проблемы обучения предмету синтаксиса в иранской аудитории, а потом рассматривается место визуальных упражнений в обучении синтаксису русского языка иранских студентов.

Анализ учебных программ, конспектов студентов, а также используемых методов обучения предмету «Синтаксис» в разных университетах Ирана показывает, что в работе над этим предметом существуют следующие проблемы и недочеты.

Первая проблема касается несоответствия времени преподавания предмета «Синтаксис» грамматическим знаниям иранских студентов.

Наше исследование показывает, что в настоящее время в большинстве иранских университетов предмет «Синтаксис» преподается на втором курсе, сразу после подготовительного курса.

Нам кажется, что время преподавания данного предмета часто не соответствует грамматическому знанию студентов, и в результате возникают проблемы в освоении материала студентами. Рассмотрение учебных программ показывает, что данная дисциплина ставит своей целью сформировать у учащихся навыки употребления синтаксических единиц в речи, к числу основных тем, которые придется изучить студентам, относятся:

1. Ознакомления с именными, глагольными и наречными словосочетаниями.
2. Разновидности подчинительной связи в словосочетании: согласование, управление, примыкание.
3. Простые предложения и определение главных и второстепенных членов предложения.
4. Различия и характеристики личных и безличных предложений.
5. Сложные предложения и специфика синтаксических связей в сложных предложениях.

Таким образом, можно сказать, что предмет «Синтаксис» как самостоятельная дисциплина содержит более широкую информацию. Мы считаем, что лучшее время для обучения данному предмету в иранских университетах бывает тогда, когда студенты уже знакомы с разными конструкциями и их значениями и полностью готовы к изучению грамматических особенностей этих предложений, т.е. в 5-м или 6-м семестрах.

Вторая проблема связана с употреблением учебников и материалов, которые не предназначены для иностранных студентов. Важность учебных книг в изучении второго языка всем известна. М.В. Якушев считает, что учебник, «как ядро системы средств обучения, управляет деятельностью учителя и учащихся и определяет стратегию и тактику, систему обучения в целом» [1, с. 1]. Наше исследование показывает, что в некоторых университетах Ирана для преподавания предмета «Синтаксис» используются учебники, в которых отсутствуют упражнения, таблицы и иллюстрации, что рекомендуется для обучения синтаксическим материалам на уровне бакалавриата. Несмотря на то, что эти книги богаты теоретическими информациями, мы считаем, для студентов в бакалавриате практический аспект имеет первостепенное значение.

Иногда, преподаватели предпочитают сами составить конспекты для учащихся. В большинстве случаев они написаны на родном языке студентов, и теоретические вопросы преподаются на родном языке. В этом и есть проблема. Преподавание сосредоточено на теоретических вопросах, и меньшее внимание уделяется использованию упражнений и функциональным аспектам синтаксических единиц.

Таким образом, можно сказать, что в работе над этим предметом в иранских университетах основной упор преподаватели делают на теоретические вопросы. Однако при обучении иностранному языку помимо теоретических вопросов следует также учитывать функциональные и коммуникативные аспекты языка. Обучение грамматическим правилам на уровне бакалавриата должно носить коммуникативный характер. Занятия на основе коммуникативных заданий позволяют концентрироваться на значении и на коммуникации, в то же время имплицитно управлять грамматическим содержанием.

Мы согласны с мнением М.А. Домбровской, что современная методика и практика в процессе обучения иностранному языку «имеет дело не с системой, а с аппаратом упражнений» [2], среди них – специальные материалы с использованием наглядности, такие как флэш-карточки, которые помогают сделать предмет интересным для студентов, избежать абстрактного характера грамматики и обеспечивают коммуникативность.

«Принцип наглядности является одним из ключевых принципов обучения, так как путь человеческого познания начинается с чувственного восприятия конкретных фактов и явлений» [3, с. 6]. Одним из средств зрительной наглядности являются флэш-карточки. Изучение различных дисциплин «по карточкам» предоставляет уникальную возможность визуализировать учебный материал и помочь обучаемым осознать языковые явления и автоматизировать языковые и речевые действия. «Известно, что через органы зрения в мозг поступает примерно в пять раз больше информации, чем через органы слуха» [4, с. 97].

Метод использования флэш-карточек, который еще называют системой Лейтнера, хоть и из «старой эпохи», но он всегда актуальный, и ни один Интернет не может сравниться с силой его быстрых и эффективных запоминаний.

Этот метод часто употребляют при обучении лексике, но в данной работе мы предлагаем разные виды упражнений с использованием флэш-карточек для обучения русским односоставным предложениям.

Односоставные предложения – «это такие предложения с одним главным членом, которые не требуют другого главного члена и не могут быть дополнены им без изменения характера выражаемой мысли» [5, с. 6].

Односоставные предложения являются одним из продуктивных типов простых предложений, и понимание учащимся этих предложений «способствует развитию логического мышления обучаемых, что является основной речевой деятельности» [6, с. 6].

Хотя односоставные предложения выполняют важную функцию в коммуникативно-речевом аспекте, но в речи и письменных работах иранских студентов эти конструкции малоупотребительны, и в большинстве случаев они предпочитают употреблять двусоставные предложения.

Для решения этой проблемы мы предлагаем метод использования флэш-карточек. Использование флэш-карточек при изучении односоставных предложений интересно студентам и развивает их умение употреблять эти предложения в речи.

Далее рассмотрим разные типы упражнений с использованием флэш-карточек при обучении русским односоставным предложениям в иранской аудитории на уровне бакалавриата.

1. Первый вид упражнений можно сформировать на основе метода Лейтнера. Себастьян Лейтнер сделал вывод, «что память хранит информацию не с одинаковой степенью забывания. Что-то запоминается легче, что-то сложнее. На основе этого вывода Лейтнер разработал систему флэш-карточек для эффективного заучивания слов. Такой метод не только сокращает усилия человеческой памяти, но и экономит время на изучения» [7, с. 28].

Суть данной системы состоит в следующем: подготовить несколько сот бумажных карточек. На одной стороне карточки будет слово или предложение

на иностранном языке, на другой – его значение и соответствующие примеры. Флэш-карточки распределяются в группы в зависимости от того, как хорошо обучаемый усвоил информацию, предоставленную на данной карточке. Кроме того, нужны несколько коробок. Так, например, при изучении иностранных слов можно рассортировать карточки таким образом: в первую коробку будут помещаться карточки с новыми и пока ещё плохо изученными словами, во вторую складываются карточки, в которых при повторении были допущены ошибки, а в третьей же коробке будут находиться карточки со словами, которые запомнились обучающимся очень хорошо. Тогда обучаемый должен повторять слова из первой коробки каждый день, из второй – через каждые три дня, из третьей – каждые пять дней. И, конечно, карточки можно перемещать из одной коробки в другую. Так постепенно заполняются все эти коробки [8].

При обучении односоставному простому предложению можно использовать данный метод.

В русском языке различают пять типов односоставных предложений: назывное, определенно-личное, неопределенно-личное, обобщенно-личное и безличное [9].

Мы делим карточки на пять разных цветов. На одной стороне карточки приводим пример односоставных предложений, а на обратной стороне объясняем тип и форму выражения главного члена этого предложения. Потом на основе ответов студентов делим данные карточки по коробочкам. Например, в первую коробочку мы помещаем карточки, которые запомнились обучающимся очень хорошо, а во вторую – карточки с новыми и пока ещё плохо изученными предложениями и продолжаем работать на основе вышеуказанного метода Лейтнера. Таким образом мы можем обучать типам односоставных предложений и способам выражения главного члена в разных односоставных предложениях. В качестве примера приведем два из этих карточек:

Поздравляю с новым годом.	В кухне весь день варят, жарят, пекут.
Определенно-личное предложение Главный член – глагол в форме 1-го лица изъявительного наклонения	Неопределенно-личное предложение Главный член – глагол в форме 3-го лица множественного числа

2. Другой вид упражнений с использованием флэш-карточек можно применять в процессе обучения обобщенно-личному предложению.

Как известно, обобщенно-личное предложение часто встречается среди предложений-фразеологизмов. «Использование рисунков, фотографий, репродукций при обучении фразеологии является важным обучающим средством. Дидактическая иллюстрация не только мотивирует интерес студентов к изучаемому предмету, но и помогает преподавателю адекватно презентовать новый языковой материал» [3, с. 7]. Например, преподаватель показывает карточки, и студенты должны составить односоставные обобщенные предложения. На одной стороне изображена картинка, а на другой – соответствующее односоставное предложение.

Приведем примеры использования флэш-карточек при обучении обобщенно-личному предложению:



Цыплят по осени считают.



Век живи, век учись.

3. Следующий вид упражнения, который можно использовать в процессе обучения односоставному предложению, выглядит следующим образом.

Показываем студентам картинки и просим их составить односоставное предложение с конкретным глаголом. Например, показывая нижеследующую картинку, мы просили студентов составить неопределённо-личное предложение с глаголом *продавать*:



Были получены разные ответы:

В этом киоске продают газеты и журналы.

На улице возле Большого театра в книжном магазине продают новые книги современных авторов.

Каждое утро продают все утренние газеты.

В киоске весь день продают газеты.

В книжном магазине продают книги.

Продавали газету.

Как видно, упражнения этого вида обеспечивают развитие коммуникативной компетенции студентов и могут побуждать их к общению.

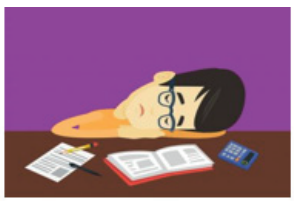
4. Флэш-карточки могут быть эффективными также при обучении безличным предложениям.

Как говорится в диссертации М. Эстири, «различные способы выражения субъекта и предиката в безличных предложениях персидского и русского языков, а также семантическое обогащение безличных предложений русского языка создают множество проблем у иранских учащихся при выборе правильной структуры. Это затрудняет работу преподавателя при обучении безличным предложениям» [10, с. 183].

Например, безличные предложения описывают действия и события как стихийные, не зависящие от воли человека. Используя флэш-карточки, можно объяснить данное семантическое различие между личным и безличным предложениями.

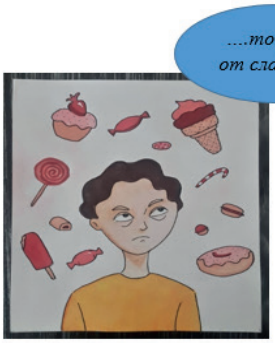


Я хочу спать.



Мне хочется спать.

Другой способ использования флэш-карточек при обучении безличному предложению выглядит следующим образом: сначала на карточке мы приводим пример безличного предложения, а потом студент, смотря на картинки, должен вставить в предложение пропущенное слово:



Меня тошнит от сладкого

Для обучения безличному предложению также можно использовать методику перевода. На картине пишется персидский эквивалент соответствующего предложения. Студенты должны перевести персидское предложение на русский язык:



У меня насморк.

5. Нами также рекомендуется использование флэш-карточек для обучения назывным предложениям. Для этого могут быть применены разные способы, используя различные типы флеш-карточек.

Один из этих способов – показать картинку учащимся и попросить их сказать первое слово, которое приходит им в голову. В нашем случае мы показали нашим учащимся следующую картинку, и все однозначно сказали: «Пожар!»



Другой способ – написать глагольное предложение на одной стороне карточки и попросить учащегося заменить его назывным предложением или наоборот.

Наступила зима.	→	Зима!
Зима!	→	Была зима. Стояла зима. Наступила зима.

6. Другой тип упражнений с использованием флэш-карточек при обучении односоставным предложениям можно сформировать следующим образом.

Преподаватель показывает картинку и студентам необходимо образовать все возможные типы односоставных предложений.



→ Дождь! – Назывное предложение
Сегодня дождливо. – Безличное предложение

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

– в иранских вузах на занятиях по синтаксису основной упор делается на теоретические вопросы, а меньше внимания обращается на формирование коммуникативной компетенции студентов;

– большинство иранских студентов сталкиваются с трудностями при употреблении односоставных предложений, и они предпочитают использовать двусоставные предложения;

– флэш-карточки часто употребляют при обучении лексике, но в данной работе мы показали, что всем синтаксическим и семантическим особенностям односоставных предложений можно обучать с помощью разных видов флэш-карточек;

– наш опыт работы с иранскими студентами показывает, что использование флэш-карточек помогает сделать предмет интересным для студентов и развивает их умение в использовании односоставных предложений в речи.

Библиографический список

1. Якушев М.В. *Формирование умений анализа и оценки учебника иностранного языка.* Орел. ГОУВПО, 2004.
2. Домбровская М.А. Коммуникативный подход в процессе обучения иностранному языку: коммуникативные упражнения и их роль. *Бизнес и дизайн ревю.* 2016; Т. 1, № 3: 14.
3. Власова Т.И., Евсенкова А.А. Место и роль дидактической иллюстрации при изучении русской фразеологии. *Науковедение. Интернет-журнал.* 2014; Выпуск 5 (24): 1 – 12.
4. Ханджина Т.В., Булычев К.В. Визуализация в обучении иноязычной лексике. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2018; № 12-1: 97 – 100.
5. Бабайцева В.В. *Система односоставных предложений в современном русском языке*. Москва: Дрофа, 2004.
6. Дзиццоева М.Д. *Активизация односоставных предложений русского языка в речи учащихся-осетин старших классов.* Автореферат диссертации … ученой степени кандидата педагогических наук, Владикавказ, 2005.
7. Горбунова А.В. *Исследование и применение методов статистического анализа в разработке интеллектуальных систем обучения и тестирования.* Магистерская диссертация. Владикавказ, 2020.
8. Лейтнер С. Метод интервальных повторений. *Как научиться учиться*. Москва: Издательство «Перо», 2019.
9. Скобликова Е.С. *Современный русский язык синтаксис простого предложения.* Москва: Издательство «Флинта», Издательство «Наука», 2006.
10. Эстири М. *Проблематика обучения персоговорящих структурно-семантическим особенностям безличных предложений русского языка.* Диссертация … кандидата филологических наук, Тегеран, 2018.

References

1. Yakushev M.V. *Formirovanie umenij analiza i ocenki uchebnika inostrannogo yazyka.* Orel. GOUVPO, 2004.
2. Dombrovskaya M.A. Kommunikativnyj podhod v processe obucheniya inostrannomu yazyku: kommunikativnye uprazhneniya i ih rol'. *Biznes i dizajn revyu*. 2016; T. 1, № 3: 14.
3. Vlasova T.I., Evsenkova A.A. Mesto i rol' didakticheskoj illyustracii pri izuchenii russkoj frazeologii. *Naukovedenie. Internet-zhurnal.* 2014; Vypusk 5 (24): 1 – 12.
4. Handzhina T.V., Bulychev K.V. Vizualizaciya v obuchenii inoyazychnoj leksike. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2018; № 12-1: 97 – 100.
5. Babajceva V.V. *Sistema odnosostavnyh predlozhenij v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Drofa, 2004.
6. Dziccoeva M.D. *Aktivizaciya odnosostavnyh predlozhenij russkogo yazyka v rechi uchaschihsya-osetin starshih klassov.* Avtoreferat dissertacii … uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk, Vladikavkaz, 2005.
7. Gorbunova A.V. *Issledovanie i primenenie metodov statisticheskogo analiza v razrabotke intellektual'nyh sistem obucheniya i testirovaniya*. Magisterskaya dissertaciya. Vladikavkaz, 2020.
8. Lejtner S. Metod interval'nyh povtorenij. *Kak nauchit'sya uchit'sya*. Moskva: Izdatel'stvo "Pero", 2019.
9. Skoblikova E.S. *Sovremennyj russkij yazyk sintaksis prostogo predlozheniya*. Moskva: Izdatel'stvo "Flinta", Izdatel'stvo "Nauka", 2006.
10. `Estiri M. *Problematika obucheniya persogovoryaschih strukturno-semanticheskim osobennostyam bezlichnyh predlozhenij russkogo yazyka.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk, Tegeran, 2018.

Статья поступила в редакцию 27.09.21

УДК 747.012 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-168-171

***Khabibova A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Fine, Decorative Arts and Design, IKI MGPU (Moscow, Russia), E-mail: alevtina.khabibova@gmail.com*

THE DEVELOPMENT OF VISUAL COMPETENCE OF STUDENTS AT THE FIRST STAGE OF TRAINING IN MAGISTRACY IN DIRECTION OF COMMUNICATIVE DESIGN. The article is a description of methods used by the author in practice of teaching disciplines of communicative design in the magistracy, which ensure an increase in the level of development of the visual competence of students. The approach to the development of students' visual thinking is theoretically and practically tested in the course of classes with observation and diagnostic procedures, described on the basis of a formative experiment. The examples provided in this article

demonstrate the possibilities of using such tools and ways of working in the process of teaching design. The author confirms the hypothesis that conditions specially created in the learning process contribute to the development of the parameters of visual thinking and visual competence of students.

Key words: **development of cognitive sphere, methods and techniques of teaching, formative experiment, methodological tools, teaching methods.**

***А.С. Хабибова**, канд. пед. наук, доц., Департамент изобразительного, декоративного искусств и дизайна ИКИ МГПУ, г. Москва,*
E-mail: alevtina.khabibova@gmail.com

РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «КОММУНИКАТИВНЫЙ ДИЗАЙН»

Статья представляет собой описание используемых автором методов в практике преподавания дисциплин коммуникативного дизайна в магистратуре, обеспечивающих повышение уровня развития визуальной компетенции обучающихся. Подход к развитию визуального мышления студентов теоретически и практически апробирован в ходе занятий с наблюдением и диагностическими процедурами, описан на основе формирующего эксперимента. Примеры, приведенные в данной статье, свидетельствуют о возможностях использования подобных средств и способов работы в процессе обучения дизайну. Автор подтверждает гипотезу о том, что специально созданные в процессе обучения условия способствуют развитию параметров визуального мышления и визуальной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: **развитие визуальной компетенции, способы и приемы обучения, визуальное мышление, методические средства, методика преподавания.**

Актуальность данного исследования обусловлена важностью использования в процессе обучения в магистратуре таких принципов преподавания, которые способствуют развитию образного мышления и визуальной компетенции. Методическая сторона процесса обучения дизайну предполагает использование широкого спектра заданий, связанных с оптимальной организацией учебной информации.

Целью статьи является описание условий освоения студентами теоретических знаний в области визуализации, а также приобретения ими практических навыков работы с различными инструментами развития образного мышления.

Цель реализуется через задачу описания того, как формируются умения и навыки студентов, и того, какие методики, способы и приемы для этого используются. В ходе чего рассматриваются новые подходы к процессу обучения, выливающиеся в систему заданий, направленных на развитие визуальной компетенции студентов.

Концепции обучения, рассматривающие становление специалистов в области дизайна, предусматривают подготовку специалистов, обладающих комплексом компетенций, обеспечивающих высокий уровень профессионализма. Совершенствуя содержание образования в области дизайна, исследователи исходят из того, что в условиях ярко выраженного научно-технического прогресса и изменения коммуникации на всех уровнях ярко проявляет себя потребность общества во всесторонне развитой творческой личности [1]. В ходе включения визуального мышления в учебную деятельность осуществляется визуальная рефлексия, производится моделирование последствий воздействия проектного решения на целевую аудиторию, выявляется иерархия и последовательность прохождения этапов проектной деятельности. В связи с этим особенно актуально развитие такой компетенции, как визуальная. Исследование данного вопроса началось еще в шестидесятые годы прошлого столетия, но до сих пор вызывает большой интерес. Под визуальной грамотностью тогда понималось общее умение человека воспринимать визуальные образы [2]. В те же годы Джеком Дебесом был введен термин визуальная компетенция. Под ней он предложил понимать навыки, позволяющие обучающимся активно участвовать в коммуникации [3].

По мнению современного исследователя данного вопроса – Марии Авгерину [4], теория визуальной состоит из таких компонентов, как визуальное восприятие, визуальный язык, визуальное обучение, визуальное мышление и визуальное коммуникация (рис. 1).

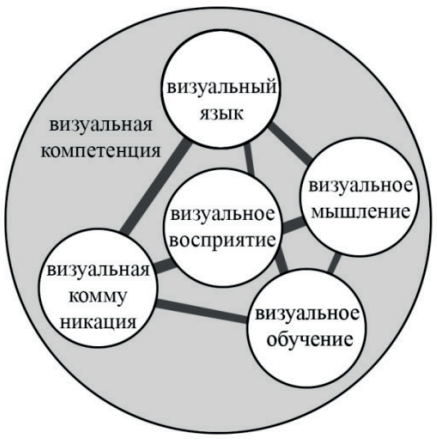


Рис. 1. Компоненты теории визуальной компетенции

Основная цель данной исследовательской работы – раскрытие особенностей влияния специальных средств и приемов методического воздействия на конкретные параметры визуального мышления студентов-дизайнеров.

В практическом плане исследование было направлено на разработку формирующей программы, направленной на развитие визуальной компетенции.

Объектом исследования является учебная деятельность и личность обучающегося в магистратуре по направлению «Коммуникативный дизайн».

Предметом исследования является развивающий эффект специально организованного методического воздействия, направленного на формирование визуального мышления и визуальной компетенции магистрантов.

Экспериментальные процедуры проводились в течение нескольких лет с фиксацией параметров и сохранением материалов. Они включали в себя изучение показателей развитости визуальной компетенции студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Коммуникативный дизайн».

Процесс наблюдения был разделен на несколько этапов, по семестрам обучения. В конце первого года обучения был осуществлен анализ достигнутых результатов.

Из параметров наблюдения первого этапа констатирующего эксперимента были выделены следующие:

– умение студента выделять и фиксировать ключевые моменты в эффектной графической форме;

– навыки быстрого рисунка и письма различными художественными материалами;

– характер графической интерпретации информации: индивидуальность графического стиля, оригинальность, проявление элементов творческого воображения в ходе выполнения работ или использование стереотипных образов;

– быстрота корректировочных действий в ходе визуализации информации;

– скорость создания вариантов графической интерпретации образа;

– уверенное оперирование визуальными метафорами;

– использование различных видов композиционных схем, предназначенных для визуализации информации;

– обобщенность и целостность композиционно решения, смысловое единство;

– грамотность в подборе экспозиционной среды для различных видов визуальной коммуникации.

– уверенное использование анимированных элементов в ходе проектирования визуальной коммуникации.

На завершающем этапе формирующего эксперимента проводилось анкетирование студентов. Перед студентами был поставлен вопрос: помогает ли им изучение и использование различных аспектов визуального языка в проектной работе в области дизайна? 100% студентов экспериментальной группы ответили: «Нравится тем, что:

– учебный материал по дисциплинам легче усваивается и запоминается (73%);

– лучше выявляется иерархия элементов в ходе дизайн-проектирования (75%);

– развивается образное мышление (90%);

– увеличивается объем практической работы в области художественной практики (77%);

– есть понимание личных предпочтений в графической подаче информации (60%).

Эти данные подтверждают изменение отношения студентов экспериментальной группы к использованию визуализации в учебно-творческой деятельности, показывают заинтересованность в научно-исследовательской работе и уверенное овладение визуальной компетенцией.

Итоги формирующей работы также проявились в:

– повышении учебной мотивации учащихся, их заинтересованности в обучении;

– увеличении межличностной коммуникации между студентами в группе и между студентами и их научными руководителями;

– увеличении количества визуальных материалов, находящихся в поле активного использования (визуальные конспекты, библиотеки образов, схематические наработки по диплому и т.д.).

Обучение основам визуальной грамотности предполагает развитие ряда качеств, позволяющих управлять коммуникацией за счет графического оформления. Дизайнер должен знать и понимать семантические характеристики, связанные с объектом проектирования, иметь гибкость и профессионализм в создании тектонических связей композиционного формообразования, чётко понимать эстетические особенности целевой аудитории, на которую рассчитывается проект [5].

Обратимся к практике преподавания студентам-дизайнерам, в ходе которой осуществляется всестороннее развитие визуальной компетенции как комплексного подхода, направленного на развитие визуальной компетенции. Если рассматривать различные аспекты визуальной компетенции в общей картине преподавания коммуникативного дизайна, можно представить её виде схемы (рис. 2).

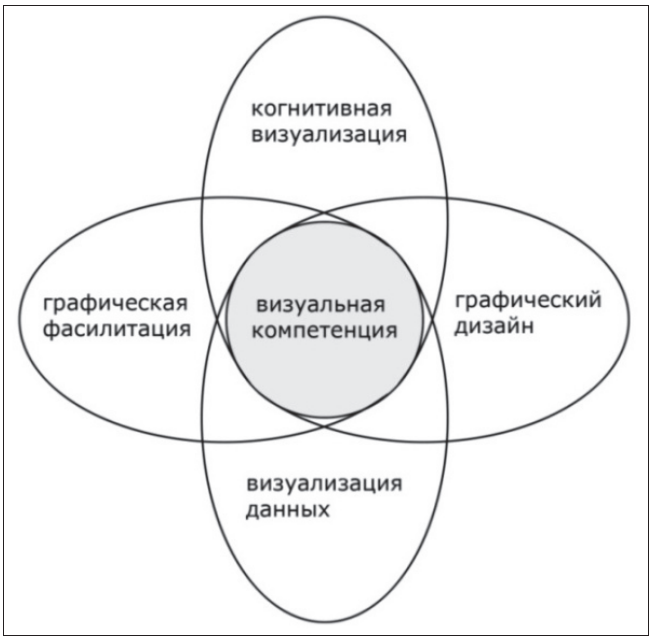


Рис. 2. Основные элементы, входящие в состав визуальной компетенции дизайнера

Графическая фасилитация (visual facilitation) представляет собой процесс организации процесса коммуникации, при котором активно используются техники визуализации. При этом графическая фасилитация представляется как одновременный процесс визуализации и коммуникации, в ходе которого используются различные методы фиксации информации и выявляются ключевые смыслы. Как отмечают исследователи, успешная педагогическая фасилитация – это совместная качественная работа как участников, обсуждающих по-настоящему важные для них вопросы, так и преподавателя-фасилитатора [6]. Такая работа включает в себя следующие практические решения:

1. Интерактивная фасилитация в ходе знакомства между собой участников с использованием графических шаблонов или игр.

2. Выявление общей траектории движения к поставленным целям средствами создания маршрутных карт.

3. Разбиение сложной информации на иллюстрированные фреймы с элементами навигации в качестве раздаточного материала и шаблонов.

В ходе формирующего эксперимента мы пришли к выводу, что последовательность применения техник графической фасилитации имеет большое значение. Она может быть следующей: а) приветственный лист; б) траектория работы; в) программа дня (общая работа); г) задачи занятия на каждом этапе (индивидуальный раздаточный материал); д) рефлексия по окончании работы (индивидуальный раздаточный материал). Использование графической фасилитации способствует развитию навыков совместного проектирования [7]. Являясь участником такого процесса, студенты сами начинают осуществлять графическую фасилитацию на всех изучаемых дисциплинах. Они самостоятельно ставят и решают следующие задачи:

1) определяют способы общения участников коммуникации;

2) разбираются с количеством работ и сроками их выполнения;

3) определяют основные концептуальные решения и средства работы над заданиями;

4) ставят цели и фиксируют их графическими средствами.

Мы исходили из того, что одним из важнейших аспектов развития визуальной компетенции является когнитивная визуализация. Этот аспект связан с системой фильтрации и обработки информации, опирающейся на индивидуальные ментальные модели. При изображении объектов различными способами сначала ставилась задача на передачу вариативности. Затем обучающиеся переходили к метафорической трактовке образов. При этом в полной мере проявляется индивидуальность каждого студента и его уникальный стиль. При сборе индивидуальных библиотек образов в ходе осуществления визуальных заметок проявляется также специфика образного мышления. Часть обучающихся легко осуществляет визуализацию ассоциаций, другим требуется больше времени на анализ ситуации. В итоге целенаправленной работы в этом направлении к концу первого этапа обучения у всех студентов складывается понимание того, какие средства графики, композиции и схем ему удается использовать в своей работе наиболее оптимально.

Обучение основам графического дизайна предполагает развитие ряда качеств, позволяющих управлять коммуникацией за счет графического оформления. Дизайнер должен знать и понимать семантические характеристики, связанные с объектом проектирования, иметь гибкость и профессионализм в создании тектонических связей композиционного формообразования, чётко понимать эстетические особенности целевой аудитории, на которую рассчитывается проект. В процессе графического оформления любого объекта решаются следующие задачи:

1) выявляется иерархия в подаче информации;

2) подбираются наиболее удачные варианты шрифтового и графического решения для донесения смысла различной по сложности информации;

3) осуществляется оперирование элементами знаковых систем, включающих различные типы графического решения от рисунка до схемы.

Визуальные коммуникации, связанные с областью проектирования элементов коммуникативной среды, которые входят в состав обучения по направлению «Коммуникативный дизайн», таковы:

1) создание графических символов (знак, пиктограмма, символ);

2) создание графических систем визуальных коммуникаций (плакаты, рекламная графика, упаковка, иллюстрация, многостраничные печатные издания);

3) создание комплексов, объединённых в целостную систему (визуальная навигация, фирменный стиль, рекламная кампания).

Дальнейшая работа по развитию визуальной компетенции предполагает расширение диапазона используемых методов представления информации и визуализации данных графическими средствами. *Для этого* требуется хорошо развитый навык выявления иерархии в информации, умение подчеркивать её с помощью различных приемов композиции, предполагающих поиск наиболее удачных вариантов шрифтового, цветового и стилистического решения. В связи с этим на этом этапе идет углубление и дальнейшее развития таких навыков, ведущих к развитию визуальной компетенции, как:

1) создания сценариев и раскадровки;

2) закрепление и отработка навыков схематизации;

3) поиск индивидуального стиля в ходе визуальной рефлексии.

Большое внимание, на наш взгляд, следует уделить также изучению средств динамической и цифровой визуализации. Перед специалистом, выполняющим интерактивную визуализацию, стоит комплекс вопросов: какую экспозиционную среду выбрать? Какие использовать шаблоны и метафоры? Как определить приоритеты и выстроить сценарий? Как показывает практика, развитие визуальной компетенции сегодня требует уверенного владения компьютерными технологиями, умения воспринимать и использовать визуальную культуру, основываясь на глубоком понимании психологии восприятия [8]. Все это требует, на наш взгляд, активного включения рассмотренных ранее элементов визуальной компетенции в области коммуникативного дизайна.

В ходе осуществления реальной проектной деятельности студенты нарабатывают практику решения комплексных задач. В рамках этого этапа работы важно показать, каким образом осуществляется демонстрация обсуждаемой проблемы как целостной системы. Чем более сложна структура ситуации, тем более высокий уровень обобщения необходим для её визуализации. Изображая логическую структуру проекта, выявляя его сущностные характеристики, студент пробует себя в качестве проектировщика-визуализатора. Параллельно с этим на занятиях по композиции в графическом дизайне они изучают использование точных образных средств передачи визуальных сообщений в ходе коммуникации. Выполняются задания на разработку знаковых систем, шрифтовые композиции, изучается цветовой алфавит и символика цвета.

В результате целенаправленной работы по развитию визуальной компетенции уже в первом семестре студенты ясно представляют индивидуальную траекторию из учебно-творческой деятельности, имеют четко очерченную тему для изучения.

В результате исследования мы пришли к выводу, что методологической основой развития визуальной компетенции обучающихся по направлению «Коммуникативный дизайн» является системный подход, который предполагает включе-

ние в процесс обучения заданий и упражнений, направленных на развитие всех аспектов визуальной компетенции.

Обратившись к разработке различных методов и заданий, направленных на специально организованный процесс освоения визуальной грамотности, мы смогли представить большое разнообразие их использования в системе средств и методов обучения коммуникативному дизайну. В ходе экспериментальной работы были выявлены возможности совершенствования параметров познавательной сферы студентов и их профессионализации в процессе обучения. Освоение различных инструментов визуализации и развитие визуальной компетенции – процесс, требующий использования в процессе обучения большого спектра заданий различной направленности. На наш взгляд, развитие профессиональных навыков обучающихся напрямую зависит от систематического использования различных заданий, помогающим студентам грамотно и целостно подходить в визуализации.

Библиографический список

1. *Проблемы дизайна*. Москва: Союз дизайнеров России, 2003.
2. Тройникова Е.В. Исследование визуальной компетенции в дидактике межкультурной коммуникации. *Многоязычие в образовательном пространстве*. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2016: 16 – 23.
3. Debes J. The Loom of Visual Literacy. *In Audiovisual Instruction*. 1969; № 14 (8): 25 – 27.
4. Avgerinou M.D., Pettersson R. *Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/267988880
5. Хабибова А.С. Практика использования инструментов визуализации информации в процессе обучения коммуникативному дизайну. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2019; Выпуск 63, Ч. 1: 355 – 357.
6. Скибицкий Э.Г., Скибицкая И.Ю. *Роль фасилитатора при подготовке магистрантов в образовательной организации*. Москва: ИСГУ, 2018: 95 – 104.
7. Хабибова А.С. Использование графической фасилитации как средства повышения эффективности обучения студентов в рамках элективного модуля «цифровые технологии в искусстве» *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2019; Выпуск 64, Ч. 4: 250 – 252.
8. Anderson E., Avgerinou M.D., Dimas S, Robinson R.S. *Visual Literacy in the K12 Classroom of the 21st Century: From College Preparation to Finding One's Own Voice*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/349749852_

References

1. *Problemy dizajna*. Moskva: Soyuz dizajnerov Rossii, 2003.
2. Trojnikova E.V. Issledovanie vizual'noj kompetencii v didaktike mezhkul'turnoj kommunikacii. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. Izhevsk: Udmurtskij gosudarstvennyj universitet, 2016: 16 – 23.
3. Debes J. The Loom of Visual Literacy. *In Audiovisual Instruction*. 1969; № 14 (8): 25 – 27.
4. Avgerinou M.D., Pettersson R. *Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/267988880%20Toward%20a%20Cohesive%20Theory%20of%20Visual%20Literacy
5. Habibova A.S. Praktika ispol'zovaniya instrumentov vizualizacii informacii v processe obucheniya kommunikativnomu dizajnu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2019; Vypusk 63, Ch. 1: 355 – 357.
6. Skibickij `E.G., Skibickaya I.Yu. *Rol' fasilitatora pri podgotovke magistrantov v obrazovatel'noj organizacii*. Moskva: ICGU, 2018: 95 – 104.
7. Habibova A.S. Ispol'zovanie graficheskoj fasilitacii kak sredstva povysheniya `effektivnosti obucheniya studentov v ramkah `elektivnogo modulya "cifrovye tehnologii v iskusstve" *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2019; Vypusk 64, Ch. 4: 250 – 252.
8. Anderson E., Avgerinou M.D., Dimas S, Robinson R.S. *Visual Literacy in the K12 Classroom of the 21st Century: From College Preparation to Finding One's Own Voice*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/349749852_Visual_Literacy_in_the_K12_Classroom_of_the_21st_Century_From_College_Preparation_to_Finding_One's_Own_Voice

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 378:78 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-171-174

Jiang Minghui, *postgraduate, Institute of Music, Theater and Choreography, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: 1767107332@qq.com*

Yakovleva E.N.*, Dr. habil. in of Arts, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Education, Theater and Choreography, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: elena-musik@yandex.ru*

FEATURES OF TEACHING TO PLAY THE SAXOPHONE IN CHINA. At the present stage, the saxophone is one of the most popular wind musical instruments in China, which ensures a high demand for learning to play this musical instrument. The purpose of the article is to identify features of saxophone pedagogy in modern China. The research methodology is based on an assessment of the current state of development of saxophone education in China in the pedagogical aspect and content analysis of scientific works by Chinese authors devoted to modern principles and methods of saxophone teaching in China. As a result of the research, the authors of the article come to the conclusion that saxophone training in China is characterized by the preservation of traditional musical culture, the harmonious integration of modern popular music into the educational repertoire, as well as the active use of a practice-oriented approach in the educational process. The results of the study have practical value and can be used in the development of saxophone pedagogy in other countries.

Key words: **saxophone, China, Chinese saxophone school, training system.**

Цзян Минхуэй*, аспирант, Институт музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 1767107332@qq.com*

Е.Н. Яковлева, *д-р искусствоведения, канд. пед. наук, проф., Институт музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: elena-musik@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА САКСОФОНЕ В КИТАЕ

На современном этапе саксофон является одним из самых популярных духовых музыкальных инструментов в Китае, что обеспечивает высокий спрос на обучение игре на данном музыкальном инструменте. Целью статьи выступило выявление особенностей саксофонной педагогики в современном Китае. Методика исследования основана на оценке текущего состояния развития саксофонного образования в Китае в педагогическом аспекте и контент-анализе научных работ китайских авторов, посвященных современным принципам и методам обучения саксофону в Китае. В результате исследования авторы статьи приходят к выводу о том, что для саксофонного обучения в Китае характерны сохранение традиционной музыкальной культуры, гармоничная интеграция современной популярной музыки в учебный репертуар, а также активное использование практико-ориентированного подхода в образовательном процессе. Результаты исследования имеют практическую ценность и могут быть использованы в развитии саксофонной педагогики в других странах.

Ключевые слова: **саксофон, Китай, китайская саксофонная школа, система обучения.**

В условиях глобализации обмен педагогическим опытом в сфере изучения игры на саксофоне между музыкантами из разных стран стал более естественным и необходимым. В процессе обмена знаниями становится возможным развитие как национальной саксофонной педагогики, так и мирового саксофонного искусства в целом. Проблема исследования, решаемая авторами, сводится к необходимости анализа ключевых тенденций в развитии саксофонной педагогики Китая на современном этапе, изучение которых позволит сформировать представление об особенностях обучения игре на саксофоне в этой стране.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что стремительный рост интереса к изучению саксофона в Китае способствовал развитию саксофонной педагогики в КНР. От заимствования западных методов и способов обучения игре и адаптации их в соответствии с национальными особенностями, обучение саксофону в Китае в настоящий момент обладает рядом специфических черт.

Цель статьи заключается в обобщении основных подходов, методов и принципов к обучению игре на саксофоне в Китае. Исходя из цели исследования, были поставлены задачи: рассмотреть современное состояние развития саксофонного образования в Китае в педагогическом аспекте, провести контент-анализ научных работ китайских авторов в сфере саксофонной педагогики, выявить особенности обучения игре на саксофоне в Китае, существующие на современном этапе.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что в статье впервые предпринимается попытка комплексного анализа специфики саксофонной педагогики в Китае на уровне методики, форм, содержания обучения, технического руководства и образовательного оборудования, научно-методического обеспечения. Используемый авторами статьи комплексный подход позволяет в максимальной степени раскрыть основные особенности обучения игре на саксофоне в КНР.

Исследователи подчеркивают, что эффективность музыкально-педагогической практики возможна посредством использования технических средств обучения, организации научно-методического обеспечения, совершенствования содержания и форм обучения.

Теоретическое осмысление предложенных в данной работе задач обращено как на понимание современного состояния практики обучения игре на саксофоне в Китае, так и на выявление его особенностей. Практическая значимость обусловлена тем, что результаты исследования могут быть использованы как справочный материал в разработке методик обучения игре на саксофоне.

В последние годы в Китае обучение игре на саксофоне пользуется особой популярностью [1 – 5]. В связи с этим растет число исследований, посвященных современным тенденциям музыкально-педагогической практики в этой области в КНР. Многие из них носят описательный характер и поднимают вопросы наличия проблем в саксофонном обучении. Среди научных изысканий выделяются работы Гао Лу, Лю Янь, Чжу Юйлун, согласно которым сегодня саксофонное образование в Китае находится в «зачаточном состоянии» [2; 3; 6]. Сюй Цзялу указывает на значительный разрыв с европейскими странами и США [5].

Тем не менее в настоящее время китайская система обучения игре на саксофоне, несмотря на позднее возникновение, отличается рядом специфических особенностей. Их выявление и анализ позволяют сформировать общее представление о практике обучения игре на саксофоне в КНР. Это обусловливает актуальность темы, поскольку ознакомление с китайским опытом образовательного процесса в классе саксофона соответствует общей тенденции взаимного обмена педагогическим опытом между странами.

На современном этапе в китайских академических кругах проводится много теоретических исследований по саксофонной педагогике. Некоторые из них посвящены изучению теоретических и технических аспектов обучения игре на данном инструменте [4; 5], в то же время имеются работы по современному состоянию и перспективам развития обучения игре на саксофоне [3; 6; 7].

При изучении саксофонной педагогики в Китае многие исследователи уделяют особое внимание истории ее развития и распространению саксофонного исполнительства в стране. Китайская саксофонная школа, как отмечает Чжоу Ицюнь, испытала на себе влияние французских и североамериканских традиций, при этом вторые оказались наиболее устойчивыми [8]. По этому поводу автор пишет: «На первом этапе развития китайского академического саксофона ориентация ведущих педагогов на традиции разных школ приводила к существенным различиям в трактовке инструмента. Некоторые китайские педагоги рассматривают французскую школу как основную и лучшую (например, профессор Китайской консерватории в Пекине Ли Манлон), в то время как другие (Ли Юйшэн и его школа) предпочитают американскую» [8, с. 47]. Исследователь Цихэн Ван отмечает, что музыкальное образование в Китае уже многое почерпнуло из зарубежного опыта и продолжает развиваться в контакте с ним [9]. Китайская система музыкального образования согласуется с европейской в плане методологических установок, но существенно отличается от последней в отношении методических и организационных решений [10].

В статье Ли Или исследователь выделяет две системы обучения саксофону в Китае – общедоступную и профессиональную академическую [3, с. 42]. Общедоступная система обучения (*шэхуэй люпай*) основной целью ставит развитие навыка исполнения наиболее простых популярных сочинений для саксофона, в основном эстрадной музыки. Для данной системы характерно ускоренное обучение с преобладанием в содержании обучения практической составляющей, связанной с развитием базовых навыков и приемов, позволяющих овладеть игрой на саксофоне. Ученики исключительно изучают основные исполнительские навыки, не уделяя особого внимания теоретической составляющей обучения. В результате данной методики они могут использовать собственные навыки в выступлениях исключительно на развлекательных мероприятиях. В настоящее время общедоступная система обучения является наиболее распространенной в Китае.

Цихэн Ван утверждает, что в современном обучении китайских музыкантов-инструменталистов, в том числе саксофонистов, преобладает эмпирический компонент, в то время как музыкально-теоретическая подготовка находится на довольно низком и, как показывает практика, весьма примитивном уровне. В качестве ключевой задачи перед обучающимися по классу саксофона выступает овладение техническими навыками игры на инструменте (как можно раньше и до полного совершенства), а главным методом являются постоянные и многократные упражнения, тренинг на инструменте [9]. Данный подход противоречит одному из основополагающих принципов развивающего музыкального обучения, принятого в европейской музыкальной педагогике, направленной на увеличение теоретической емкости занятий [9].

Академическая система обучения (*сюэюань пай*) относится к профессиональному обучению. Одним из основателей академической школы игры на саксофоне в КНР, по мнению Чжоу Ицюнь, является известный китайский саксофонист Ли Юйшэн. В своей статье Чжоу Ицюнь отмечает, что «в Китае профессиональные традиции исполнительства и обучения по направлению академического саксофона развиваются чуть более двух десятилетий, и активизация этого процесса была связана с влиянием зарубежного саксофонового исполнительства» [8, с. 45]. Академическая система обучения помимо формирования исполнительских навыков уделяет больше внимания музыкальной теории [3]. Соответственно, для того, чтобы получить академическое саксофонное образование, требуется больше усилий и времени как обучающегося, так и педагога, что не соответствует потребностям китайских широких масс, которые хотят максимально быстро и с небольшими усилиями овладеть игрой на инструменте. Более того, академическая система обучения предъявляет более высокие требования к обучающимся, что повышает проходной порог для желающих научиться играть на саксофоне, и, следовательно, менее доступна, но в то же время более престижна.

В каждой из систем в основе лежит западная образовательная методика, модернизированная в соответствии с потребностями и целями обучения китайских саксофонистов.

В ходе эмпирического исследования современного состояния музыкально-педагогической практики обучения игре на саксофоне в Китае, проведенного в разных учебных группах посредством опроса обучающихся и преподавателей, Сюй Цзялу пришел к выводу о необходимости разделения саксофонного обучения в стране по двум направлениям – любительского и профессионального образования [5]. В каждом из направлений исследователем были выделены свои характерные черты.

Группы профессионального саксофонного образования были выбраны из четырех ключевых китайских университетов, в которых имеются музыкальные специальности: музыкальное образование и музыкальное исполнительство. В результате опроса [5] было выявлено рациональное использование методов обучения. Перед учебными заведениями стояли задачи организации стабильного режима проведения музыкально-педагогической практики, который концентрируется в соответствии с определенным образовательным мышлением или теорией, а также правилами и критериями обучения. Большое внимание уделяется комплексу процедуры и критериям проведения учебной деятельности, методам и навыкам обучения и имеет такие характеристики, как типичность, стабильность, практичность и легкость обучения. В китайских музыкальных учебных заведениях реализуется три формы учебной практики обучения саксофонистов:

– индивидуальное обучение;
– обучение в малых группах;
– обучение в больших группах.

Основные принципы обучения саксофонистов в больших группах заключаются в том, чтобы сконцентрировать внимание студентов, у которых есть небольшой пробел в базовом саксофоне, для одновременного обучения в аудитории. Обычно в состав одной большой группы входит от 10 до 14 человек. Согласно режиму педагогической деятельности, проводимой китайской профессиональной группой по обучению на саксофоне, по данным опроса, более половины студентов проходят практику в малых группах, и около 40% – в больших группах. В результате оценки освоения образовательной программы, проведенной Сюй Цзялу в экспериментальных группах, было выявлено, что около 55% выборки успешно усваивают знания, полученные в больших группах, что в целом свидетельствует о рациональности применяемых форм обучения саксофону в профессиональных музыкальных китайских учебных заведениях [5].

Как было отмечено выше, музыкальная педагогика обучения игре на саксофоне профессионалов и любителей в Китае значительно отличается. В любительском обучении также используются три формы учебной практики, но они отличаются от профессионального образования. К ним относятся следующие:

– индивидуальный формат – один педагог отвечает за одного ученика и преподает в соответствии с фактическим состоянием ученика. Имеется благоприятная учебная среда, и учебная программа может быть спланирована в соответствии с личными предпочтениями обучающегося, что делает образовательный процесс более гибким;

– формат «один на два» – один педагог обучает двух учеников. В данном формате два ученика по очереди занимаются с преподавателем с целью более эффективного использования времени учителя;

– обучение в группах [5].

Анализируя современное состояние саксофонной педагогики в Китае, Ли Или проводит комплексный анализ обучения игре на саксофоне. Исследователь подчеркивает, что эффективность музыкально-педагогической практики воз-

можна посредством использования технических средств обучения, организации научно-методического обеспечения, совершенствования содержания и форм обучения.

Ли Или акцентирует внимание на *научно-методическом сопровождении* саксофонного образования и отмечает рост профессиональных монографий и методических пособий по обучению игре на инструменте, изданных китайскими авторами [3]. В отношении рациональности используемых учебных материалов Сюй Цзялу по результатам эмпирического исследования пришел к выводу об использовании педагогами-саксофонистами четырех типов учебных материалов:

– этюды;
– полифония;
– крупная форма (соната, вариация, концерт);
– произведения малых форм [3].

Чжу Юйлун отмечает, что на современном этапе имеется достаточно учебных материалов китайских композиторов. Например, существует множество китайских хрестоматий и сборников этюдов, использующихся в практике преподавания саксофона, таких как «Сборник этюдов 1 – 4» Ван Цинцюаня, «Сборник саксофонных гамм Инь Чжифа» Ли Юйшэна, «Практика саксофонной гаммы» Ван Юйня и другие. Этюды зарубежных композиторов используются на современном этапе достаточно ограниченно [6]. Многие китайские саксофонисты, среди которых Ду Иньцзяо и Ван Цинцюань, активно адаптируют традиционные китайские произведения для исполнения на саксофоне, которые в последующем используются в учебном репертуаре саксофонистов [11].

К учебному плану также добавлена базовая подготовка, включающая гаммы и арпеджио, направленная на развитие основных музыкально-технических навыков саксофонистов. Планирование учебной работы, использование обстоятельных учебных материалов, долгосрочное обучение являются важными факторами, позволяющими правильно организовать учебный процесс и улучшить музыкально-исполнительские навыки обучающихся-саксофонистов, что важно в исполнении саксофонной музыки. С учетом материалов курса, отобранных китайской профессиональной саксофонной группой, по данным опроса Сюй Цзялу, было выявлено, что все материалы соответствуют реальной ситуации и стандартам обучения, что способствует всестороннему развитию студентов в профессиональной сфере [5].

Анализируя принципы и методы, используемые в саксофонном образовании, исследователь отмечает, что ключевым методом в обучении игре на инструменте в Китае выступает метод «учить словами и внушать сердцем», согласно которому обучающиеся беспрекословно учатся мастерству у педагога, перенимая его опыт. Такой подход абсолютно соответствует особенностям мышления китайских саксофонистов, идеализирующих своего педагога. Специфика системы музыкального образования в Китае выражается в том, что в восточной традиции музыка (как искусство и как предметная область обучения, воспитания и развития личности) представляет философию жизни, её созерцание в музыкальных красках, звуках, интонациях и ритмах (западная культура смысл искусства видит в передаче через музыкальную материю эмоций и чувств человека) [9]. Тем не менее, в связи с интеграцией и развитием современной педагогики, внедрением западных стандартов, стремлением сделать обучение более индивидуальным, а также по причине появления большого количества произведений различных стилей и жанров, написанных для саксофона, достижение высоких образовательных результатов требует проявления инициативы от учеников. Независимо от того, насколько подробно написана партитура композитором, внутренний ритм и тонкие изменения музыкального движения должны быть прочувствованы каждым учеником, а не быть навязаны мнением педагога. По мнению Лю Янь [4], принципы и методы, используемые в обучении технике исполнения на саксофоне, являются чрезвычайно важной частью обучения игре на инструменте, поэтому в Китае навыки, которые когда-то считались более сложными при исполнении саксофонной музыки, теперь стали незаменимыми упражнениями в обучении, например, техники портаменто, техники супервысоких частот, тремоло и др. Автор подчеркивает, что «с точки зрения методики, нынешнее обучение саксофону в Китае, несомненно, находится на стадии более зрелого технического руководства» [4, с. 28].

Ли Или обращает также внимание на перспективность реализации и необходимость использования *технических средств обучения* как педагогического метода. Поскольку цифровая техника в Китае в последние годы активно развивается, то в указанном образовательном процессе применяются не только традиционные методы обучения, но и вспомогательные, что обусловлено задачами формирования и развития саксофонного образования в стране. Например, оборудованием для коррекции записи может оценивать высоту звука и тембр на основе амплитуды и частоты вибрации воспроизводимого звука, чтобы исполнитель мог четко понимать существующие проблемы и вовремя скорректировать исполнение.

В практике частных музыкальных школ при обучении игре на саксофоне также используются роботы, которые контролируют правильность исполнения, выполняют функцию интерактивного проектора, проектируя изображение на стену. Также распространение получили мобильные приложения для обучения игре на саксофоне. Распространение Интернета делает ненужным модель обучения «один на один». Развивается и онлайн-видеообучение, которое не только преодолевает географическое пространство, но и позволяет обучающимся комфортно заниматься в домашних условиях, экономя средства. Есть также некоторые педагоги-музыканты, которые часто публикуют бесплатные обучающие видео в видеопрограммах или блогах. Это очень помогает тем учащимся, у которых нет времени или которые не могут позволить себе обучение. Они имеют возможность выделить время для учебы по своему желанию, повторить урки и сэкономить финансовые средства [3]. Следовательно, на современном этапе особенностью освоения саксофона в Китае стало также использование разнообразных техник и методов обучения.

В своих работах Ли Или рассматривает проблемы *совершенствования содержания и форм обучения* китайских саксофонистов. Автор констатирует разнообразие подходов к преподаванию игры на инструменте, большинство из которых основаны на методе обучения классическому исполнению. Для повышения интереса обучающихся преподаватели часто вводят в учебный репертуар произведения современной поп-музыки. Чэнь Хэди [12] приводит схожую точку зрения, утверждая, что современное обучение саксофону в Китае модернизируется исходя из требований рынка. По мнению исследователя, спрос на исполнительский репертуар, в состав которого входят джазовые произведения и популярная музыка, выше, чем спрос на классическую музыку, поэтому при обучении саксофону в Китае в качестве учебного репертуара часто используют современные музыкальные произведения. Свою точку зрения исследователь обосновывает тем, что в отличие от флейты, кларнета, гобоя, фагота и других духовых инструментов саксофон отсутствует в симфоническом оркестре. В то же время обучение саксофону должно соответствовать практическим целям.

Популяризация саксофона в Китае, по мнению многих исследователей, оказала влияние на учебный репертуар [13; 14]. Сун Кэжань отмечает, что интерес к поп-музыке молодых людей значительно превосходит интерес к классической музыке, но слепое внедрение современных музыкальных произведений популярных направлений в учебный репертуар при обучении игре на саксофоне не соответствует принципам китайских педагогов. Поскольку на государственном уровне поставлена глобальная задача «возрождения китайской культуры». В классе саксофона преподаватели также стремятся внедрить элементы классической и традиционной китайской музыки, чтобы расширить кругозор обучающихся [15]. Ли Цзянь отмечает, что «эффективная интеграция саксофона и китайской национальной музыки в значительной степени будет способствовать дальнейшему развитию национальной культуры» [16].

Лю Туном и Ли Цзюнь были перечислены принципы интеграции популярной и классической музыки в обучении игре на саксофоне, среди которых принцип интеграции эстетики и обучения, принцип руководства и диалектический принцип. Согласно принципу интеграции эстетики и обучения, для более лучшего отражения роли и преимуществ популярной музыки в учебной практике преподаватели должны избегать ограничений содержания и формы, насколько это возможно и интегрировать основные элементы обучения в существующие программы занятий. Руководящий принцип сводится к потребности выполнения педагогом роли организатора и наставника, необходимости стимулировать инициативу обучающихся. Сущность диалектического принципа сводится к тому, что в ходе обучения игре на саксофоне преподаватели должны интерпретировать музыкальные элементы более подробно и с разных точек зрения, чтобы помочь учащимся диалектически рассматривать и анализировать различные учебные и практические занятия по музыке и способствовать формированию у них собственного стиля игры на саксофоне [17].

При анализе особенностей саксофонного образования в Китае также важно уделить внимание методам оценки успеваемости обучающихся. В своей монографии Сюй Цзялу отмечает, что оценка представляет собой метод, с помощью которого преподаватель проверяет и оценивает учебные достижения учащихся, изучающих саксофон, в соответствии со школьными правилами и положениями. В процессе исследования и анализа выяснилось, что разные университеты применяют разные комплексные методы оценки студентов [5]. Для китайской системы оценивания саксофонистов характерна демократизация, которая проявляется в отсутствии системы оценок в классе обучения игре на музыкальном инструменте. Как замечает Цихэн Ван, в Китае «специальная государственная комиссия определяет степень соответствия <…> по принципу «соответствует – не соответствует», «функционален – недостаточно функционален» [9].

Таким образом, развитие саксофонного образования в Китае прошло путь от применения западных стандартов и методов обучения к их последующей адаптации и созданию собственной системы обучения игре на саксофоне. Авторами статьи предпринята попытка обобщения основных подходов, методов и принципов к обучению игре на саксофоне в Китае, выявления специфики учебной практики игры на инструменте. Было выявлено, что ключевой особенностью современного саксофонного образования в Китае, отличающего его от западного, является акцентуация практической составляющей музыкально-образовательного процесса и адаптация образовательных целей в соответствии с потребностями современного рынка. Это оказало влияние на формы, содержание и способы освоения саксофона, сформировав саксофонную школу с китайской спецификой. В то же время патриотизм китайских педагогов и стремление развивать национальную культуру оказали влияние на учебный репертуар, в котором интегрируются мотивы национальных традиционных музыкальных произведений и современные стили исполнения. Китайская саксофонная школа выступает образцовым

примером сохранения традиционной музыкальной культуры, воплощения китайской философии, а также активного использования практико-ориентированного подхода к обучению. Перспективным направлением дальнейшего исследования саксофонной педагогики в Китае, по мнению авторов, выступает проведение наблюдательных эмпирических исследований с целью выявления эффективности используемых методических подходов в обучении китайских студентов игре на саксофоне, а также оценка возможности их использования в условиях российского музыкального образования.

Библиографический список

1. Чжэн И., Ван Ц., Го Х. Стратегический анализ методов обучения саксофону. *Современная музыка*. 2018; № 1: 111 – 112.
2. Гао Л. Исследование современного состояния и развитие саксофонного образования в Китае. *Китайский литератор и художник*. 2019; № 1: 237 – 238.
3. Ли И. Анализ текущей ситуации и развитие преподавания саксофона в Китае. *Современная музыка*. 2020; № 3: 42 – 43.
4. Лю Я. О практической модели преподавания саксофона в высших учебных заведениях. *Юэфу Синьшэн*. Журнал Музыкальной консерватории Шэньяна. 2020; № 4: 94 – 101.
5. Сюй Ц. *Эмпирическое исследование в группах, обучающихся саксофону в Китае и стратегии оптимизации преподавания*. Наньчан: Наньчанский университет, 2020.
6. Чжу Ю. Анализ плюсов и минусов современного китайского классического саксофонного образования. *Северная музыка*. 2016; № 18: 110 – 111.
7. Ван Ю. Анализ методов обучения саксофону и развитие музыкального воображения студентов. *Художественная критика*. 2018; № 2: 104 – 106.
8. Чжоу И. Китайский саксофонист Ли Юйшэн и его творческие американские контакты. *Музыкальное образование и наука*. 2020; № 1: 45 – 48.
9. Ван Ц. Особенности современной системы музыкального образования в Китае. *Научные стремления*: молодежный сборник научных статей. 2016; № 18: 37 – 46.
10. Хуа Б. Педагогика высшей школы в контексте диалога культур. *Теоретические и практические аспекты модернизации музыкально-образовательного процесса в инструментальном классе*: сборник статей. Минск: ИВС Минфина, 2014: 25 – 29.
11. Ци Ч. Исследование интеграции саксофона и традиционной китайской культуры. *Журнал университета Хэйхэ*. 2017; № 9: 42 – 43.
12. Чэнь Х. О современном состоянии и развитии саксофонного образования в Китае. *Национальная музыка*. 2016; № 4: 103 – 104.
13. Кан С. Анализ интеграции саксофона и традиционной китайской культуры. *Дом драмы*. 2016; № 13: 86 – 87.
14. Ю Ц. Исследование интеграции поп-музыки и преподавания саксофона. *Литературная и художественная жизнь*. 2019; № 5: 226 – 227.
15. Сун К. Исследования интеграции поп-музыки и преподавания саксофона. *Искусствоведение*. 2018; № 3: 140 – 141.
16. Чжао Д., Ли Ц. Важность содействия интеграции национальной культуры, западного преподавания саксофона на музыкальных инструментах и китайской национальной музыки. *Китайский литератор и художник*. 2019; № 4: 243 – 244.
17. Лю Т., Лю Ц. Об интеграции поп-музыки и преподавания саксофона. *Мода завтра*. 2019; № 16: 120 – 121.

References

1. Chzh`en I., Van C., Go H. Strategicheskij analiz metodov obucheniya saksofonu. *Sovremennaya muzyka*. 2018; № 1: 111 – 112.
2. Gao L. Issledovanie sovremennogo sostoyaniya i razvitie saksofonnogo obrazovaniya v Kitae. *Kitajskij literator i hudozhnik*. 2019; № 1: 237 – 238.
3. Li I. Analiz tekuschej situacii i razvitie prepodavaniya saksofona v Kitae. *Sovremennaya muzyka*. 2020; № 3: 42 – 43.
4. Lyu Ya. O prakticheskoj modeli prepodavaniya saksofona v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Yu`efu Sin'sh`en*. Zhurnal Muzykal'noj konservatorii Sh`en'yana. 2020; № 4: 94 – 101.
5. Syuj C. *`Empiricheskoe issledovanie v gruppah, obuchayuschihsya saksofonu v Kitae i strategii optimizacii prepodavaniya*. Nan'chan: Nan'chanskij universitet, 2020.
6. Chzhu Yu. Analiz plyusov i minusov sovremennogo kitajskogo klassicheskogo saksofonnogo obrazovaniya. *Severnaya muzyka*. 2016; № 18: 110 – 111.
7. Van Yu. Analiz metodov obucheniya saksofonu i razvitie muzykal'nogo voobrazheniya studentov. *Hudozhestvennaya kritika*. 2018; № 2: 104 – 106.
8. Chzhou I. Kitajskij saksofonist Li Yujsh`en i ego tvorcheskie amerikanskie kontakty. *Muzykal'noe obrazovanie i nauka*. 2020; № 1: 45 – 48.
9. Van C. Osobennosti sovremennoj sistemy muzykal'nogo obrazovaniya v Kitae. *Nauchnye stremleniya*: molodezhnyj sbornik nauchnyh statej. 2016; № 18: 37 – 46.
10. Hua B. Pedagogika vysshej shkoly v kontekste dialoga kul'tur. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty modernizacii muzykal'no-obrazovatel'nogo processa v instrumental'nom klasse*: sbornik statej. Minsk: IVS Minfina, 2014: 25 – 29.
11. Ci Ch. Issledovanie integracii saksofona i tradicionnoj kitajskoj kul'tury. *Zhurnal universiteta H`ejh`e*. 2017; № 9: 42 – 43.
12. Ch`en' H. O sovremennom sostoyanii i razvitii saksofonnogo obrazovaniya v Kitae. *Nacional'naya muzyka*. 2016; № 4: 103 – 104.
13. Kan S. Analiz integracii saksofona i tradicionnoj kitajskoj kul'tury. *Dom dramy*. 2016; № 13: 86 – 87.
14. Yu C. Issledovanie integracii pop-muzyki i prepodavaniya saksofona. *Literaturnaya i hudozhestvennaya zhizn'*. 2019; № 5: 226 – 227.
15. Sun K. Issledovaniya integracii pop-muzyki i prepodavaniya saksofona. *Iskusstvovedenie*. 2018; № 3: 140 – 141.
16. Chzhao D., Li C. Vazhnost' sodejstviya integracii nacional'noj kul'tury, zapadnogo prepodavaniya saksofona na muzykal'nyh instrumentah i kitajskoj nacional'noj muzyki. *Kitajskij literator i hudozhnik*. 2019; № 4: 243 – 244.
17. Lyu T., Lyu C. Ob integracii pop-muzyki i prepodavaniya saksofona. *Moda zavtra*. 2019; № 16: 120 – 121.

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-174-176

***Enseldt N.V.**, teaching assistant, Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: enzeldt.n@mail.ru*

ANALYSIS OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article deals with issues of the value attitude of students of pedagogical universities to their profession. The problem of the relationship between values and professional skills, the attitude to the profession of a teacher of modern society, the need to correct the situation in relation to the image of the teaching profession is raised. The author substantiates the conclusion about the need for the formation of pedagogical values by the entire pedagogical community, the adoption of general norms and rules of behavior both at the class level and at the level of the teaching staff. The second part of the article presents results of an empirical study of the value-semantic orientations of students studying in pedagogical areas of training, according to three semantic blocks: values in relation to the child, the values of professional activity and the values of the educational environment. Conclusions are drawn about the need to strengthen the practice-oriented training of future teachers for understanding and conscious application of basic pedagogical values in real situations of pedagogical interaction. The research is carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00077-21-02 for the implementation of scientific research on the topic "Scientific justification and development of a methodology for ensuring the continuity of the Federal State Educational Standards of general, secondary professional and higher pedagogical education in the interests of creating a unified educational space for training teachers".

Key words: **continuous pedagogical education, value-semantic guidelines, professional activity, pedagogical personnel.**

***Н.В. Энзельдт,** асс., Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль.*
E-mail: enzeldt.n@mail.ru

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы ценностного отношения студентов педагогических университетов к получаемой профессии. Поднимается проблема взаимосвязи ценностей и профессиональных навыков, отношения к профессии педагога современного общества, необходимости исправления ситуации по отношению к имиджу педагогической профессии. Автор обосновывает вывод о необходимости формирования педагогических ценностей всем педагогическим сообществом, принятием общих норм и правил поведения как на уровне класса, так и на уровне педагогического коллектива. Во второй части статьи приводятся результаты эмпирического исследования ценностно-смысловых ориентиров студентов, обучающихся по педагогическим направлениям

подготовки, по трем смысловым блокам: ценности по отношению к ребенку, ценности профессиональной деятельности и ценности образовательной среды. В заключение сделаны выводы о необходимости усиления практико-ориентированной подготовки будущих учителей для осмысления и осознанного применения базовых педагогических ценностей в реальных ситуациях педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: **непрерывное педагогическое образование, ценностно-смысловые ориентиры, профессиональная деятельность, педагогические кадры.**

Исследование осуществлено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров»

Методология преемственности и непрерывности педагогического образования основана на понимании роли педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества образования и для будущего развития страны, что актуализирует применение ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений России. Именно педагогические ценности – выработанные многими поколениями педагогов принципы, правила и законы – являются тем самым компонентом, который позволяет педагогу развиваться, не стоять на месте и не разрешает настоящему педагогу отстать от современных детей, а постоянно находиться на пике развития. Целью данной статьи является анализ ценностно-смысловых ориентаций студентов педагогических направлений подготовки.

Преподавание всегда считалось нравственной по своему характеру деятельностью. В исследовании Cary A.Buzzelu и B. Johnston наглядно показано, что именно поведенческие аспекты окружения во многом формируют и характер, и поведение ребенка [1]. В ежедневном взаимодействии с обучающимися педагоги транслируют свои ценности как профессиональным, так и личностным поведением и отношением, поэтому вопрос ценностных ориентиров учителей имеет не только педагогическое, но и широкое социальное значение. Как отмечает в своем исследовании M. Cochran-Smith, подготовка будущих учителей к воспитанию «ценностей и навыков должна быть признана важной частью проблемы педагогического образования» [2, с. 298]. Конечно, большинство ценностей, культивируемых у будущих педагогов, проявляются непреднамеренно, невольно и бессознательно [3, с. 852].

Как же формировать профессиональные ценностно-смысловые ориентиры будущих учителей? На наш взгляд, недостаточно просто ввести в программу обучения студентов дисциплину «Педагогические ценности» и говорить, что нужно делать, а что считается неприемлемым. Мы априори считаем, что в обществе есть определенные нормы и ценности поведения и выстраиваем жизнь в соответствии с ними. Основная задача любого преподавателя в университете состоит в том, чтобы стимулировать будущих педагогов развивать «свои» педагогические ценности, формировать собственные смысловые ориентации через приобретение и рефлексию педагогического опыта. Не менее важно осознание студентами того, что они будут транслировать своим обучающимся, как они будут реагировать на то, что происходит в жизни детей, в их собственной жизни. Подтверждение данному утверждению находим и у Н.А. Шепиловой, которая говорит о том, что «специфика педагогического образования заключается в том, что студент в будущем сам становится педагогом, проецирует в стенах вуза педагогическую реальность. Чтобы воспитать у своих детей личностное отношение к знаниям, а затем и к жизни, у педагога самого должна быть сформирована столь же «персональная» устремленность к большим жизненным идеям, целям и идеалам» [4, с. 98].

Нам близка позиция М.А. Клименко и С.Ю. Шаловой, что педагогические ценности «выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, с которыми своей сути, являются образцами для поведения педагога, ориентирами в построении собственной педагогической деятельности. И здесь логичным можно говорить о наличии в системе образования аксиологического потенциала, под которым понимают «такие ценностные возможности и свойства образования, которые имеют существенное значение для образовательной системы, общества, государства, отдельной личности в настоящее время и сохраняют свою актуальность в будущем. Эти возможности и свойства рассматриваются как ценностные в силу того, что их характеристики отражают дальнейшую стратегию развития образования» [5, с.98].

Цель и задачи исследования.

Педагогические ценности никогда не стоят на месте, они развиваются вместе с развитием педагогической практики и науки, с развитием общества. То, что было ценностью сто лет назад, сейчас уже может считаться неприемлемым, поскольку «происходящие ценностно-смысловые трансформационные изменения в содержании профессиональной деятельности учителя в современных условиях объективно обусловлены социально-экономическими и политическими изменениями в обществе» [6, с.59]. Педагогическим университетам особенно важно в этом контексте строить свои сюжетные линии и готовить педагогов, «психологически и технологически готовых к формированию у подрастающего поколения ценностей инновационной культуры и инновационного поведения на основе представления о современной картине мира» [7, с.49]. При этом именно у педагогического образования есть существенные ресурсы, ведь «педагогические ценности уже на уровне формирования могут выступать связующим элементом между теорией и практикой» [8, с. 17].

Из всего вышеизложенного вытекает задача построения некой системы выявления ценностных ориентиров разных категорий субъектов, так или иначе связывающих свою будущую или настоящую деятельность с педагогической профессией. Такими субъектами, по нашему мнению, являются школьники, обучающиеся в педагогических классах, школьные учителя, студенты колледжей и университетов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки, и их преподаватели. В данной статье мы презентуем результаты исследования ценностно-смысловых ориентаций только одной из данных категорий: студентов педагогических университетов.

Методология и методы исследования. В основу исследования был положен системогенетический подход к формированию единого образовательного пространства [9]. Для проведения исследования нами был проведена операционализация действующих регламентов педагогического образования и профессиональной педагогической деятельности. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования по УГСН 44.00.00. «Образование и педагогические науки», а также профессиональных стандартов сферы образования позволил выделить ряд компетенций, общих для всех уровней подготовки педагога: это компетенции в сфере технологий профессиональной деятельности, профессиональной рефлексии и анализа деятельности, а также в сфере профессионального взаимодействия. Анализ результатов фокус-групп с будущими и действующими представителями педагогической профессии показал наличие трёх общих для всех групп ценностно-смысловых ориентиров: ребенок (обучающийся, воспитанник), образовательная среда и собственно педагогический труд (с позиций его социальной значимости). На стыке универсальных педагогических компетенций и ключевых профессиональных ценностно-смысловых ориентиров были выделены три блока инструментальных педагогических ценностей: ценности-отношения – все то, что определяет отношение педагога к другим людям, ребенку или коллективу (сообществу), государству; ценности качества – ценности, которые характеризуют педагога с той или иной точки зрения; ценности-знания – ценности, которые определяют педагога с позиции уровня владения профессиональными знаниями и компетенциями. Данные конструкты были положены в основу анкеты, с помощью которой проводился опрос студентов.

Для проведения эмпирического исследования использовался сервис «Oprosso». Респондентам предлагалось в два этапа оценить эти ценности. На первом этапе из 18 предложенных ценностей, которые были расположены в случайном порядке выбрать 10 наиболее импонирующих. На втором, 10 выбранных ценностей необходимо было ранжировать от 1 до 10 в порядке убывания значимости для респондента. Всего в опросе приняли участие 252 студента Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, обучающихся на профилях, относящихся к укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Результаты исследования, их научная новизна и практическая значимость.

В результате проведенного факторного анализа наибольший вес в структуре ценностей получили те, ценности, на которые в большей мере делают упор в педагогическом университете: ценности-знания и ценности-качества.

Наиболее значимые для студентов – будущих педагогов такие ценности-знания по отношению к ребенку как «Знание способов вовлечения обучающихся в различные виды деятельности (проектная, исследовательская, рефлексивная и др.)» и «Знание индивидуальных особенностей обучающихся»; по отношению к среде – «Знание способов вовлечения родителей (законных представителей) в процесс обучения и воспитания». Среди ценностей-качеств наибольший балл получили ценности по отношению к ребенку «Умение создавать ситуации успеха для обучающегося», «Знание способов вовлечения родителей (законных представителей) в процесс обучения и воспитания», «Способность осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку», «Умение сочетать требовательность и уважение к обучающемуся».

Лидерами антирейтинга среди ценностей стали ценности-отношения по отношению к профессии «Ответственность за образовательные результаты» и «Самообразование, профессиональное и личностное развитие учителя в течение всей жизни», а также ценности по отношению к среде «Создание безопасной и комфортной образовательной среды», «Поощрение инициатив школьников и развитие ученического самоуправления».

Мы видим, что для будущих педагогов на этапе обучения характерны несколько идеалистические взгляды на будущую профессию – ценность труда педагога, индивидуальный подход к ребенку и взаимодействие с членами коллек-

тива. В то же время поддержка развития школьного самоуправления, личного потенциала школьника, наставничество и толерантное отношение к отдельным участникам образовательного процесса находит среди студентов меньшую поддержку. Это может быть обусловлено тем, что на этапе обучения для студентов большее значение имеют ценности профессиональные и ценности по отношению к ребенку, так как именно личные и профессиональные качества педагога во многом являются определяющими во взаимоотношения этих двух сторон.

Обобщая полученные данные исследования отметим, что для студентов педагогического университета наиболее значимыми являются профессиональные ценности-знания и ценности-качества. На наш взгляд это объясняется тем, что студенты педагогического университета наиболее мотивированы к получению знаний и умений, а, следовательно, и серьезней относятся к своей будущей профессиональной деятельности, стараются сконструировать собственную систему ценностей.

Ценности по отношению к ребенку также важны студентам, но из-за малого количества контактного взаимодействия с детьми во время обучения в университете еще недостаточно сформированы.

Низкая значимость ценностей среды, на наш взгляд, объясняется тем, что студенты не считают свои студенческие учебные группы профессиональными коллективами и, как следствие, не осознают важности профессиональных отношений с коллегами, родителями и другими субъектами образовательного процесса. Данные ценности будут приобретены студентами, по-видимому, уже на этапе вхождения в профессиональный школьный коллектив.

Для анализа профессионально-смысловой структуры ценностей студенчества была использована проективная техника на основе методики MUST-теста, позволяющего изучить декларируемые цели-ожидания при помощи свободных высказываний учителей на заданную тему (адаптация Н.П. Ансимова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Солынин, И.Ю. Тарханова, И.Г. Харисова и др.). Респондентам предлагалось продолжить 3 предложения: 1) В профессии педагога важно…; 2) Ужасно, что в профессии педагога...; 3) Для достижения профессионального успеха современному педагогу не хватает... Концептуальный контент-анализ позволил выделить наиболее значимые ценностно-смысловые ожидания от профессии для студентов – будущих педагогов.

Наиболее ожидаемой ценностью (В профессии педагога важно…) студентам видится «ученик», они отмечают, что в профессии необходимо «учитывать индивидуальные особенности обучающихся», «любить и понимать детей», «уважать мнение ребенка», «знать возрастные и психологические особенности учащихся» и так далее. При этом в структуре рейтинга ценностей, как отмечалось выше, ценности, связанные с обучающимся, имеют самую низкую факторную нагрузку. Такое противоречие свидетельствует о том, что данная ценность носит декларативный характер.

Среди дефицитов профессиональной деятельности (Ужасно, что в профессии педагога...) у студентов педагогических вузов на первом месте находится материальное вознаграждение за учительский труд: «низкая зарплата», «недостаточное финансирование», «мало платят, а нагрузка большая» и тому подобные высказывания. Также много ответов было связано с дефицитом статуса педагогической профессии: «профессия не считается престижной», «у учителя нет авторитета среди учеников», «родители относятся к учителю потребительски», «неуважение в обществе». Данные ответы весьма тревожны, так как уже на этапе профессиональной подготовки, фактически не имея опыта профессиональной деятельности, будущие учителя понимают, что выбранная профессия не принесет им ни материального достатка, ни социального статуса. Делать выбор в пользу приобретаемой профессии при таком представлении о ней довольно сложно. И эти результаты нашего исследования ещё раз подчеркивают важность повышения социального статуса профессии учителя в России.

Для достижения профессионального успеха, по мнению студентов педагогического вуза, современному педагогу не хватает «владения современными технологиями», «знания методики преподавания предмета», «стрессоустойчивости», «умения понять потребности ученика». Данный блок ответов можно воспринимать как определенный заказ системе высшего образования.

Анализ результатов данного блока исследования привёл нас к выводу, что отличительной чертой педагогического образования является то, что студенты уже в самом начале своего обучения имеют сложившиеся представления о будущей профессии, чаще всего основанные не на собственном опыте, а на наблюдении отношения к педагогу в обществе. Более того, они используют эти представления для интерпретации любых теорий и методик, которые изучают в университете. А это значит, что для изменения практики школьного преподавания недостаточно просто сообщить будущим учителям новые знания, главная задача при подготовке студентов к педагогической деятельности должна заключаться в изменении их ценностно-смысловых представлений о приобретаемой профессии.

Подводя итоги, отметим, что для целостного формирования всех видов ценностей у будущих педагогов в процесс обучения в университете стоит ввести больше практических занятий со школьниками для устойчивого формирования ценностей по отношению к ребенку, решение заданий и проблемных ситуаций по взаимодействию внутри учительского коллектива, взаимодействия с родителями и другими субъектами образовательного процесса для формирования ценностей среды. В то же время исследование показало, что ценности профессии в настоящее время формируются у студентов педагогических университетов на достаточно высоком уровне, что может свидетельствовать о высокой квалификации преподавателей и верной ценностной ориентации всего педагогического сообщества Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Цель исследования по выявлению основных ценностных ориентиров студентов педагогического вуза, поставленная нами, была достигнута. Результаты, по нашему мнению, могут быть использованы администрацией университета для корректировки учебных планов и программ конкретных дисциплин. База данных, сформированная при проведении исследования, станет инструментом практической подготовки будущих педагогов и во многом будет способствовать корректировке индивидуальных траекторий обучения.

В перспективе планируется провести сопоставительный анализ ценностных ориентаций будущих педагогов с ценностными ориентациями других категорий респондентов (обучающиеся педагогических классов, колледжей, преподавателей вузов и школьных учителей), что покажет динамику изменения ценностных ориентаций и позволит вносить изменения в систему непрерывного педагогического образования.

Библиографический список

1. Buzzelu C.A., Johnston B. *The Moral Dimensions of Teaching. Language, Power, and Culture in Classroom Interaction*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2002.
2. Cochran-Smith M. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2004; № 55 (4): 295 – 299.
3. Hansen D.T. Teaching as a moral activity. *Handbook of research on teaching*. 2001; № 4: 826 – 857.
4. Клименко М.А., Шалова С.Ю. Вклад К.Д. Ушинского в формирование системы профессионально-педагогических ценностей. *Образование и наука в современных условиях*. 2015; № 1: 81 – 83.
5. Шепилова Н.А. Потенциал аксиологического подхода в образовании студентов вуза. *Социальные и психолого-педагогические контексты развития человеческого потенциала*. Пермь: Издательство Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2012.
6. Габдрахманова Е.В. Трансформация содержания педагогических ценностей в условиях инновационного развития России (на примере педагогической практики студентов гуманитарного вуза). *Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России*. 2016; № 1: 56 – 59.
7. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 3 (108): 47 – 53.
8. Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Солынин Н.Э., Ходырев А.М. Ценности педагогического образования: сущность и генезис. *Ценности и смыслы*. 2019; № 4: 6 – 23.
9. Анисимова Н.П., Тарханова И.Ю. Системогенез педагогической деятельности как методология обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагога. *Педагогика*. 2021; Т. 85, № 5: 97 – 104.

References

1. Buzzelu C.A., Johnston B. *The Moral Dimensions of Teaching. Language, Power, and Culture in Classroom Interaction*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2002.
2. Cochran-Smith M. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2004; № 55 (4): 295 – 299.
3. Hansen D.T. Teaching as a moral activity. *Handbook of research on teaching*. 2001; № 4: 826 – 857.
4. Klimenko M.A., Shalova S.Yu. Vklad K.D. Ushinskogo v formirovanie sistemy professional'no-pedagogicheskih cennostej. *Obrazovanie i nauka v sovremennyh usloviyah*. 2015; № 1: 81 – 83.
5. Shepilova N.A. Potencial aksiologicheskogo podhoda v obrazovanii studentov vuza. *Social'nye i psihologo-pedagogicheskie konteksty razvitiya chelovecheskogo potenciala*. Perm': Izdatel'stvo Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 2012.
6. Gabdrahmanova E.V. Transformaciya soderzhaniya pedagogicheskih cennostej v usloviyah innovacionnogo razvitiya Rossii (na primere pedagogicheskoj praktiki studentov gumanitarnogo vuza). *Tradicionnye nacional'no-kul'turnye i duhovnye cennosti kak fundament innovacionnogo razvitiya Rossii*. 2016; № 1: 56 – 59.
7. Gruzdev M.V., Tarhanova I.Yu. Stanovlenie "novoj didaktiki" pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah global'nogo tehnologicheskogo obnovleniya i cifrovizacii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 3 (108): 47 – 53.
8. Danilova L.N., Ledovskaya T.V., Solynin N.`E., Hodyrev A.M. Cennosti pedagogicheskogo obrazovaniya: suschnost' i genezis. *Cennosti i smysly*. 2019; № 4: 6 – 23.
9. Anisimova N.P., Tarhanova I.Yu. Sistemogenez pedagogicheskoj deyatel'nosti kak metodologiya obespecheniya preemstvennosti rezul'tatov razlichnyh urovnej podgotovki pedagoga. *Pedagogika*. 2021; T. 85, № 5: 97 – 104.

Статья поступила в редакцию 28.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-177-179

Vinogradova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Public Educational Institution of Higher Professional Education, The Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*
Iakobiuk L.I., *senior teacher, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: Lyakobuk@yandex.ru*

PROJECT ACTIVITY IN AGRICULTURAL EDUCATION. This article examines an impact of project activities on the formation of universal and professional competencies of students. The authors note that project activity in education belongs to the category of innovation, as it involves the transformation of reality. At the same time, this activity is based on the appropriate technology that can be unified, mastered and improved. The work of students on the project "Building a correlation matrix with the help of signs (at least 3) having a professional orientation" shows that project activity is one of the effective teaching methods. As a result of the application of this type of activity, students acquire a large amount of knowledge, both professional and in a separate discipline. Solving the tasks of the project, students gain research experience, experience of independent work with various sources of information, which makes them more successful in further educational activities.

Key words: **competence, correlation, correlation matrix, project activity, agricultural education, project, design.**

М.В. Виноградова*, канд. пед. наук, ФБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*
Л.И. Якобюк*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: Lyakobuk@yandex.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В АГРАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье рассматривается влияние проектной деятельности на формирование универсальных и профессиональных компетенций студентов. Авторы отмечают, что проектная деятельность в образовании относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности. При этом данная деятельность строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Работа студентов над проектом «Построение корреляционной матрицы с помощью признаков (не менее 3), имеющих профессиональную направленность», показала, что проектная деятельность является одним из эффективных методов обучения. В результате применения данного вида деятельности студенты овладевают большим багажом знаний, как профессиональных, так и по отдельной дисциплине. Решая задачи проекта, студенты приобретают исследовательский опыт, опыт самостоятельной работы с различными источниками информации, что делает их успешнее в дальнейшей учебной деятельности.

Ключевые слова: **компетенция, корреляция, корреляционная матрица, проектная деятельность, аграрное образование, проект, проектирование.**

В настоящее время серьезными вызовами перед университетами и регионом стали следующие факторы: во-первых, скорость обновления знаний во всех профессиональных сферах настолько высока, что они объективно не успевают проникать в систему профессионального образования; во-вторых, показатель выпускников вузов, работающих по специальности, стремительно снижается; в-третьих, наиболее талантливая и перспективная молодежь уезжает из региона в крупные города (Москву, Санкт-Петербург) или другие страны.

В то же время современные работодатели уделяют повышенное внимание подбору кадров с требуемыми профессионально-квалификационными характеристиками, повышению лояльности персонала к предприятию и руководству и активизации инновационной деятельности. Одним из современных квалификационных требований к работнику любой профессии, предъявляемых рынком труда, является способность к проектной деятельности, которая, в свою очередь, имеет прямое отношение к инновационной, обусловленной необходимостью генерирования и внедрения инноваций [1]. Перечисленные выше причины определяют актуальность данного исследования.

Целью нашего исследования является изучение вопроса о применении проектной деятельности в аграрном образовании, а также выявление влияния проектной деятельности на формирование универсальных и профессиональных компетенций обучающихся. Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи: проанализировать изученность данной темы в научной и методической литературе; провести педагогический опыт по использованию проектной деятельности в педагогическом процессе. Новизна данного исследования заключается в углублении представлений о проектной деятельности, выявлении потенциала целесообразности ее использования для формирования компетенций. Как следствие, теоретическая и практическая значимость исследования состоят в расширении представлений о проектной деятельности обучающихся аграрного профиля, разработке комплекса заданий, позволяющих реализовывать проектную деятельность.

В Современном толковом словаре русского языка, выпущенном в 2001 году С.А. Кузнецовым, слово «проект» больше ассоциируется с планированием чего-либо материального, технического, например, план сооружения, постройки, изготовления или реконструкции. Однако метод проектов как обучение в процессе «делания» возник во второй половине 19 в. в сельскохозяйственных школах США и явился, по существу, альтернативой абстрактному, оторванному от жизни школьному обучению, поскольку осуществлял его связь с жизнью. Метод проектов как система обучения получил распространение во многих странах. Так, в Великобритании он использовался в начальных школах в сочетании с другими методами обучения: дети выполняли конкретные задания, связанные с учебным материалом. В России идеи Д. Дьюи, одного из основателей метода проектов, наиболее полно были реализованы в педагогической практике А.С. Макаренко. Однако отношение отечественной педагогики к методу проектов было далеко неоднозначным. Сначала метод был признан перспективным, и в 1929 – 30 гг. были разработаны комплексно-проектные программы, в которых систематическое усвоение знаний под руководством учителя подменялось работой по выполнению заданий проектов, в том числе и такого как «Поможем ликвидировать неграмотность». Современные исследователи отечественной педагогики отмечают, что чрезмерное увлечение в 20-е годы проектированием в ущерб другим методам обучения действительно привело к недопустимому падению его качества по причинам отсутствия педагогических кадров, способных работать с проектами, слабой разработанностью проектной методики и др. По этим причинам через пять лет метод проектов был объявлен «легкомысленным прожектерством», его универсализация признана «вредной», а использование в обучении запрещено Постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» в 1931 г.

Переосмысление идей Д. Дьюи и его последователей, возрождение интереса к методу проектов в России произошло в 80-е годы XX века [2]. В настоящее время большое число научных и методических разработок посвящены изучению проектирования. Так, проектированием педагогических систем занималась Гурье Л.И., по ее мнению, проектирование – это создание идеального описания будущего объекта, предшествующее его реализации [3]. Другой научный деятель, Б.Р. Мандель, своем труде «Основы проектной деятельности» определяет проектирование как процесс создания проекта и его фиксация в какой-либо внешне выраженной форме [4]. В последнее десятилетие проектной деятельности посвящены труды Ивановского Н.А. [5], Ступницкой М.А. [6], Макаровой Е.А. [7] и др.

Проектная деятельность в образовании относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности. При этом данная деятельность строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Как технология, проектирование имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования и позволяет более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции, обеспечивая в итоге более высокую конкурентоспособность специалиста [8].

Работа над проектом предполагает изучение актуальности и социальной значимости изучаемой проблемы, формулировку целей и осознание конечного результата, понимание предмета и методов исследования, разработку структуры проекта, способов обработки результатов. Работа, связанная с исследовательским проектом, совпадает с научным исследованием: она включает в себя обоснование темы, определение проблемы и задач исследования, выдвижение гипотезы, анализ источников информации, поиск способов решения проблемы, оформление и обсуждение полученных результатов.

В результате проведенной проектной работы обучающийся овладевает умениями: формулировать научную проблему в исследуемой сфере; адекватно подбирать средства и методы для решения поставленных задач при написании проекта; пользоваться различными методиками для сбора необходимой информации; владеть способами обработки полученных данных и их интерпретацией; делать обоснованные заключения по результатам проводимых исследований и оформлять их в виде презентации [9].

В Федеральных государственных образовательных стандартах подготовки бакалавров различных направлений аграрного профиля о проектировании упоминается в следующих вопросах:

– в рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: проектный, проектно-конструкторский, проектно-технологический.

– одним из типов учебной и производственных практик может быть проектно-технологическая практика;

– одно из наименований категории (группы) универсальных компетенций звучит «Разработка и реализация проектов», а общепрофессиональных компетенций – «Проектно-аналитические».

Кроме того, утвержденная в 2018 году «Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2030 года» гласит:

– с целью развития компетенций в области проектной, коммуникативной и организационно-управленческой деятельности выпускников образовательных учреждений аграрного профиля должно быть увеличено число часов образовательной нагрузки, отводимых на проектную работу, а также развитие информационных интерфейсов, позволяющих студентам аграрных вузов участвовать в прикладных научно-исследовательских и консалтинговых проектах, реализуемых сотрудниками университета (единые внутривузовские, вузовско-производственные биржи проектной работы);

– с целью развития механизмов вовлечения студентов в исследовательскую деятельность должны быть созданы новые форматы научно-образовательного синтеза (проектно-учебные лаборатории, студенческие бизнес-инкубаторы) [10].

Как следствие появления понятия «Проектирование» в Федеральных государственных образовательных стандартах и других нормативных документах, в учебных планах подготовки бакалавров вводятся новые дисциплины, связанные с проектированием. Так, в ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» в учебных планах всех направлений подготовки внедрена дисциплина «Основы управления проектами». В зависимости от направления подготовки ее изучение планируется на втором или третьем курсах. Кроме этого, студентов знакомят с проектной деятельностью, начиная с первого курса, в рамках изучения различных дисциплин.

В качестве примера рассмотрим применение проектной деятельности при обучении дисциплине «Математика» студентов ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» направления «Зоотехния». Математика – это наука о количественных отношениях и пространственных формах действительного мира, определяющая разностороннее развитие логического мышления, она имеет четкую прикладную направленность. Поэтому при ее изучении уместно использование проектной деятельности. Согласно поставленным нами целям и задачам исследования была выбрана тема проекта – «Построение корреляционной матрицы с помощью признаков (не менее 3), имеющих профессиональную направленность».

Реализация данного проекта осуществлялась в несколько этапов. Ведущую роль в ней играет преподаватель:

– в рамках занятия вводит понятие линейного коэффициента корреляции, дает формулу для его вычисления;

– в качестве примера приводит задачу профессиональной направленности: «Определить тесноту и направление связи между показателями: длина туши свиньи и толщина шпика»;

– знакомит студентов с темой проекта;

– проговаривает основные этапы проектирования: анализ проблемы; постановка целей и задач; подбор методов и средств достижения поставленной цели; сбор необходимой информации; обработка полученных данных; подведение итогов.

На выполнение проекта было предусмотрено 10 дней. Работа носила индивидуальный характер. После завершения работы на занятии были обобщены результаты проектирования, рассмотрены наиболее существенные замечания. Часть работ была презентована на занятие.

Представим обобщенный проект по теме «Построение корреляционной матрицы с помощью признаков (не менее 3), имеющих профессиональную направленность».

1. Проблема проекта: отсутствие знаний о понятии «корреляционная матрица», способах ее построения.

2. Цель проекта: построить корреляционную матрицу с помощью признаков, имеющих профессиональную направленность.

Задачи проекта:

– изучить, что такое «корреляционная матрица», способы ее нахождения;

– подобрать для изучения численно измеримые признаки, имеющие профессиональную направленность;

– по каждому признаку собрать необходимую информацию.

3. Методы, используемые для реализации проекта: частично-поисковый метод, статистические методы исследования.

С помощью подобранных методов, а также путем изучения научной и методической литературы (в том числе в сети Интернет) изучено понятие «корреляционная матрица», способ ее нахождения.

4. Для сбора необходимой информации используются методы наблюдения и опроса.

На данном этапе были определены признаки, имеющие профессиональную направленность: зависимый признак y – удой молока (л), независимый признак x_1 – количество корма в сутки (кг), независимый признак x_2 – потребление воды (л). Для получения количественных показателей по указанным признакам случайным образом были выбраны 20 коров.

5. Для обработки полученных данных используются статистические методы обработки, такие, например, как корреляционный анализ.

Используя пакет анализа в Microsoft Excel, построили корреляционную матрицу.

	y	x_1	x_2
y	1		
x_1	0,85	1	
x_2	0,92	0,18	1

Анализ полученной корреляционной матрицы показывает, что тесная и прямая связь существуют между признаками y – удой молока и x_1 – количество корма, а также между признаками y – удой молока и x_2 – потребление воды. Между признаками x_1 – количество корма и x_2 – потребление воды связь прямая, но очень слабая.

Реализация данного проекта способствовала развитию у студентов познавательного интереса к предмету, мотивировала на дальнейшее изучение [11]. Студенты овладели навыками построения корреляционной матрицы, усвоили цель ее построения. Полученные навыки работы с признаками, имеющими профессиональную направленность, способствуют формированию универсальных и профессиональных компетенций.

В заключение можно отметить, что проектная деятельность является одним из эффективных методов обучения математике в агарном образовании. В результате применения данного вида деятельности студенты овладевают большим багажом знаний, как профессиональных, так и по отдельной дисциплине. Решая задачи проекта, студенты приобретают исследовательский опыт, опыт самостоятельной работы с различными источниками информации, что делает их успешнее в дальнейшей учебной деятельности.

Библиографический список

1. Дубровская Е.Н., Чуланова О.Л., Куприянова Е.В. Мотивация преподавателей-наставников и студентов в проектной деятельности (на примере проекта «Сквозные компетенции проектной деятельности» Сургут). *Материалы Ивановских чтений*. 2020; № S4 (31): 91 – 97.
2. Яковлева Н.Ф. *Проектная деятельность в образовательном учреждении*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2014.
3. Гурье Л.И. *Проектирование педагогических систем*: учебное пособие. Казань, 2004.
4. Мандель Б.Р. *Основы проектной деятельности*: учебное пособие для обучающихся в системе СПО. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018.
5. Ивановский Н.А. *Подготовка инженера садово-паркового и ландшафтного строительства к проектной деятельности средствами компьютерной графики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2013.
6. Ступницкая М.А. *Проектная деятельность и развитие учебной мотивации у учащихся основного звена школы*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2013.
7. Макарова Е.А. *Формирование гражданско-патриотических ценностей у будущих педагогов средствами проектной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Брянск, 2014.
8. Михалкина Е.В., Никитаева А.Ю., Косолапова Н.А. *Организация проектной деятельности*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016.
9. Кравченко А.Г., Мандрыка Ю.С. Проектная деятельность в системе самообразовательной деятельности студентов. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2021; № 2: 64 – 68.
10. *Стратегия развития аграрного образования в российской федерации до 2030 г*. Available at: http://www.bsaa.edu.ru/sveden/files/Strategiya_AO.pdf
11. Бирюкова Н.В. Метод проектов как способ повышения мотивации к изучению непрофильных предметов у студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 140 – 143.

References

1. Dubrovskaya E.N., Chulanova O.L., Kupriyanova E.V. Motivaciya prepodavatelej-nastavnikov i studentov v proektnoj deyatel'nosti (na primere proekta "Skvoznye kompetencii proektnoj deyatel'nosti" Surgut). *Materialy Ivanovskih chtenij*. 2020; № S4 (31): 91 – 97.

2. Yakovleva N.F. *Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom uchrezhdenii*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2014.
3. Gur'e L.I. *Proektirovanie pedagogicheskih sistem*: uchebnoe posobie. Kazan', 2004.
4. Mandel' B.R. *Osnovy proektnoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie dlya obuchayuschihsya v sisteme SPO. Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2018.
5. Ivanovskij N.A. *Podgotovka inzhenera sadovo-parkovogo i landshaftnogo stroitel'stva k proektnoj deyatel'nosti sredstvami komp'yuternoj grafiki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2013.
6. Stupnickaya M.A. *Proektnaya deyatel'nost' i razvitie uchebnoj motivacii u uchaschihsya osnovnogo zvena shkoly*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2013.
7. Makarova E.A. *Formirovanie grazhdansko-patrioticheskih cennostej u buduschih pedagogov sredstvami proektnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk, 2014.
8. Mihalkina E.V., Nikitaeva A.Yu., Kosolapova N.A. *Organizaciya proektnoj deyatel'nosti:* uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2016.
9. Kravchenko A.G., Mandryka Yu.S. Proektnaya deyatel'nost' v sisteme samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2021; № 2: 64 – 68.
10. *Strategiya razvitiya agrarnogo obrazovaniya v rossijskoj federacii do 2030 g*. Available at: http://www.bsaa.edu.ru/sveden/files/Strategiya_AO.pdf
11. Biryukova N.V. Metod proektov kak sposob povysheniya motivacii k izucheniyu neprofil'nyh predmetov u studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 140 – 143.

Статья поступила в редакцию 30.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-179-182

***Nikolenko V.N.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), Head of Department Normal and Topographic Anatomy, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: Expedition@mma.ru*
***Rizaeva N.A.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: rizaevan@yandex.ru*
***Bolotskaia A.A.**, student, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: NastasiaBolotskaia@mail.ru*
***Bolotskaia M.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language and Methods of its Teaching, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru*

CONFLICTS AND THEIR SOLUTION IN CLASSES AT A UNIVERSITY. The article is devoted to problems of conflict management. Some of the reasons for the conflicts that arise during practical classes at the university are highlighted. The necessity of using modern pedagogical technologies at a university, providing maximum employment of students in practical classes, is noted; creating conditions for professional training of students, mastering specific professional competencies. The necessity of using methods and techniques involving live communication (the type "teacher – student" and "student – student") is proved. The authors confirm the effectiveness of tutoring, used in the process of teaching academic disciplines with an effort of motivation, which helps to level and nullify the occurrence of various conflicts in higher education. The ways of resolving conflicts in the process of teaching at the university, ways of organizing productively oriented conflict behavior of students are determined.

Key words: **conflict management, university, tutoring.**

***В.Н. Николенко**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва; зав. каф. нормальной и топографической анатомии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru*
***Н.А. Ризаева**, канд. мед. наук, доц, ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: rizaevan@yandex.ru*
***А.А. Болотская**, студентка, Международная школа «Медицина будущего», ФГАОУ ВО «Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: NastasiaBolotskaia@mail.ru*
***М.П. Болотская**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, E-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru*

КОНФЛИКТЫ И ИХ РЕШЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблемам конфликтологии. Освещаются некоторые причины конфликтов, возникающих на практических занятиях в вузе. Отмечается необходимость использования в высшей школе современных педагогических технологий, обеспечивающих максимальную занятость студентов на практических занятиях; создания условий для профессиональной подготовки студентов, овладения ими конкретными профессиональными компетенциями. Доказывается необходимость использования методов и приемов, предполагающих живое общение (типы «преподаватель – студент» и «студент – студент»). Подтверждается действенность тьюторства, используемого в процессе преподавания учебных дисциплин с целью усиления мотивации, которое помогает нивелировать и свести на нет возникновение различных конфликтных ситуаций в высшей школе. Определяются пути разрешения возникающих конфликтных ситуаций в процессе преподавания в вузе, способы организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения обучающихся.

Ключевые слова: **конфликтология, высшая школа, тьюторство.**

Актуальность данного исследования определяется, прежде всего, тем, что, находясь в плену совершенных технических устройств, современный человек оказывается беспомощным при встрече с реалиями жизни, в связи с чем встает проблема разрешения конфликтов конструктивными способами.

Стрессам подвержены люди всех возрастов, а особенно самая важная составляющая нашего общества – молодежь. Поступив в вуз, первокурсник сталкивается, прежде всего, с проблемой адаптации в студенческой группе: мощный поток информации и высокие требования, сложные отношения со сверстниками – это реальная почва для депрессии, страха и погружения в состояние психоза у студентов; как следствие, возникновение конфликтных ситуаций (адаптационного конфликта) и серьезных проблем. Находясь в состоянии постоянного сравнения своих личных качеств и профессиональных возможностей (недостаточно ясное понимание первокурсником своих роли и места в научно-исследовательском процессе, трудность выполнения задания), студенты вынуждены работать еще интенсивнее (необходимость одновременного выполнения разнородных заданий, не связанных между собой и одинаково трудных), доказывая свое преимущество перед остальными, что зачастую провоцирует развитие стресса [1]. Стресс для абсолютного большинства студентов и явился причиной развития конфликтных ситуаций, разрешить которые предстояло конструктивным путем.

Профессионализм преподавателя высшей школы предполагает наличие у него «конфликтной компетентности» [2] как важнейшей характеристики психологического профессионализма, части общей коммуникативной компетентности, которая требует знания возможных стратегий поведения в конфликтной ситуации и навыки грамотной реализации указанных стратегий в процессе преподавания. Владея умением удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению, преподаватель может и должен не только увидеть признаки конфликтной ситуации, но и способствовать ее разрешению.

Целью настоящего исследования явилось определение путей разрешения возникающих конфликтных ситуаций в процессе изучения анатомии человека студентами Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова, способы организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения обучающихся.

Задачами исследования в соответствии с поставленной целью исследования были: вычленить исходные теоретические предпосылки для организации

исследования; установить характерные причины возникновения конфликтных ситуаций в процессе изучения анатомии человека студентами Первого МГМУ им. М.И. Сеченова; уточнить временной характер межличностных конфликтов типа «преподаватель – студент» и «студент – студент»; определить поведенческие типы среди субъектов конфликта; доказать необходимость применения обучающих технологий для максимальной занятости студентов на практических занятиях.

Научная новизна состоит в том, что впервые исследовались подлинные причины возникновения конфликтных ситуаций в процессе изучения анатомии человека студентами Первого МГМУ им. М.И. Сеченова; действительные участники конфликта, их настоящие потребности и опасения; отношение к конфликтной ситуации лиц, непосредственно в нем не участвующих, но заинтересованных в конструктивном разрешении ее; пути разрешения конфликтных ситуаций; способы преодоления конфликтов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны и проверены конкретные методические рекомендации, способствующие преодолению конфликтов в процессе преподавания. Предложенный подход может быть использован в преподавании различных учебных дисциплин в других вузах, и в этом его перспективность.

Материалом исследования явились данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента на базе кафедры анатомии человека ФГАОУ ВО «Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России»: было проведено анкетирование учащихся вуза. Для проведения констатирующего эксперимента были созданы анкеты, адресованные студентам медицинского вуза. В анкетировании приняли участие 64 студента-первокурсника Международной школы «Медицина будущего» (МШМБ), а также лечебного факультета Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова (женского пола – 73, 4%, мужского пола – 26, 6%). Анкетирование проводилось с помощью Google-формы. Студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, которая включала 20 вопросов.

Анализ ответов студентов на вопросы приведенной выше анкеты показал, что абсолютное большинство студентов (93, 8%) придают огромное значение знаниям по анатомии человека (рис. 5). 56% студентов указывают, что после поступления в медицинский вуз в их жизни прибавилось положительных эмоций; 25% отмечают усиление негативных эмоций, 19% студентов считают, что эмоционально ничего не изменилось (рис. 1). При этом 92, 2% студентов отмечают изменение режима дня в связи с началом обучения в медицинском вузе; 7, 8% студентов считают, что изменений не произошло (рис. 2), примечательно, что 87, 5% высказались, что длительность сна сильно сократилась (рис. 3) (возможно, фактор недостаточного ночного сна также может трактоваться как источник конфликтной ситуации, так как способствует повышенной раздражительности и нетерпимости).



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

71,5% студентов предпочитают самостоятельно заниматься вечером, причем 59,4% изучают профилирующую дисциплину по учебнику; 79,7% – по атласу; 12,5% – по записям лекций; 3,1% – по видео, доступному в сети Интернет; 3,1% – по обучающим видео; 1,6% – по учебнику, атласу, записям лекций. При этом 68,3% отмечают, что только по лекциям по анатомии невозможно качественно подготовиться к практическим занятиям.

Результаты ответов студентов на вопросы анкеты позволяют утверждать, что большинство студентов (96,9%) чувствуют себя в группе комфортно; отрицают наличие конфликтных ситуаций в студенческой группе (90,6%) и с преподавателями (96,9%), при этом 89,1% отмечают объективность выставляемых преподавателем отметок. Студенты охотно делятся с близкими своими переживаниями: 93,8% регулярно рассказывают своим друзьям и родственникам об успехах и неудачах в изучении анатомии человека. К сожалению, 46,9% студентов считают, что знания по анатомии не способствуют изменению их мировоззрения, исправлению характера (рис. 4).

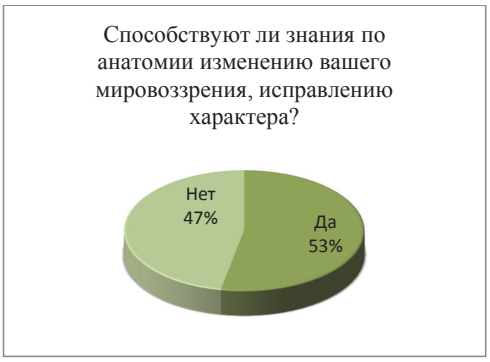


Рис. 4

Также студентам было предложено указать недостатки в работе кафедры, связанные с процессом преподавания анатомии человека. Почти все анкетируемые называют среди существенных недостатков несоответствие тем лекций темам практических занятий и нехватку учебных препаратов. Данные факты могут считаться дополнительными причинами межличностных конфликтов.

В работах по конфликтологии под конфликтом понимается «специфическая сторона взаимодействия, обнаруживающая и актуализирующая человеческие противоречия» [2], исследуется содержание конфликта, стадии, фазы, функции его, изучаются формы и способы разрешения конфликтных ситуаций, участники, их мотивация. В педагогической психологии под конфликтом понимается «деструктивное для осуществления педагогических воздействий явление, подлежащее профилактике или специальному устраняющему регулированию» [2]. В настоящее время конфликт рассматривается не только в качестве «наиболее острого способа разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия сторон» [3], но и как «форма актуализации и удержания противоречия, необходимый психологический механизм любого деятельностного изменения, в том числе и развития», «специфическое средство, используемое при создании условий для саморазвития человека в ситуации включения в интеллектуальные системы и образовательные институты (детский сад, школа, вуз, системы повышения квалификации (переквалификации))» [2]. Подобные определения указывают на то, что конфликты становятся атрибутом в процессе обучения при формировании культурных форм деятельности, мыслительных процессов, общения [4]. Возникающие по горизонтали (внутри академических групп) и по вертикали (между преподавателем и студентами), они, вызывая у субъектов негативные эмоции (раздражение, злость, зависть, ненависть и др.), способствуют возникновению отчуждения, противоборства, вражды, а значит, порождают новые кон-

фликты. Без сомнения, имеется множество объективных факторов для развития конфликтных ситуаций, которые находятся вне компетенции преподавателей, поэтому разрешение их зависит от социальных и технических служб высшей школы. Среди факторов субъективного характера отметим, прежде всего, трудности, связанные с приспособлением к быстрому и напряженному темпу учебной деятельности; коммуникативные проблемы с преподавателями; коммуникативные проблемы со студентами, являющимися одногруппниками и сокурсниками; неправильно сформировавшаяся система мотивации; разочарование в выборе профессии. Каждый из названных факторов является многоаспектным и отнюдь не однозначным, по-разному воспринимается и оценивается студентами и преподавателями в силу их индивидуально-личностных особенностей.

В научной литературе отмечаются следующие характерные причины конфликтных ситуаций между преподавателем и студентом: различия в ценностных ориентациях, проявление невежливости в общении, различия во взаимных ожиданиях, уровень профессионализма преподавателя высшей школы и успеваемость студентов-первокурсников, вчерашних учащихся средних учебных заведений [5; 6]. Так, методика проведения практических занятий на кафедре анатомии человека (речь идет о МГМУ им. И. М. Сеченова) предполагает проверку уровня знаний обучающихся на каждом занятии. При этом сразу обнаруживаются эмоции противоречия и ревностное отношение к выставленным отметкам, что является вполне естественным в учебном процессе [7]. К конфликтным можно отнести и ситуации, связанные с научно-исследовательской работой студентов (написание студентами научных работ и их публикация), которая, в частности, имеет принципиальное значение для «врачей-исследователей». Количественный анализ результатов проведенного анкетирования позволяет нам отметить у студентов причины разрыва между знаниями теоретического характера и практическими навыками, пагубно сказывающиеся на формировании профессиональных компетентностей будущих врачей. Полученные результаты свидетельствуют о том, что на занятиях по анатомии человека необходимо больше внимания уделять знаниям, непосредственно связанным с формированием полезных привычек, здорового образа жизни.

В ходе анализа анкетных данных были определены: 1) причины, способствующие возникновению межличностных конфликтов (среди них прежде всего указывались следующие противоречия: между учебным процессом и учебной ситуацией (100%); личностным своеобразием студентов академических групп (60%); отношением студентов к ситуации (45%); психологическими особенностями межличностных отношений (15%)); 2) временной характер межличностных конфликтов типа «преподаватель – студент» и «студент – студент»: имеют место и кратковременные (являются следствием взаимного непонимания или ошибок, которые быстро осознаются (100%)), и затяжные (связаны с глубокими нравственно-психологическими травмами, объективными трудностями) конфликтные ситуации (менее 15%)); 3) поведенческие типы среди субъектов конфликта: преобладает конструктивный тип (более 90% анкетируемых стараются нивелировать конфликтную ситуацию с помощью продуктивных, взаимоприемлемых решений), имеются единичные случаи деструктивного типа (менее 10% анкетируемых находятся во власти своих интересов, для реализации которых усугубляют конфликтную ситуацию); конформный тип (предпочитает безоговорочно уступать, что приводит к усилению агрессии «другой» стороны) нами не выявлен.

Образовательный процесс в высшей школе предполагает корреляцию продуктивных образовательных технологий и активной научной деятельности профессорско-преподавательского состава, то есть гарантом эффективности процесса преподавания являются, прежде всего, профессиональные, метапредметные и дидактические умения самого преподавателя [8]. Говоря об эффективности преподавания в вузе, исследователи особое внимание уделяют качеству результата: важнейшим критерием оценивания является уровень компетенций, приобретенных в соответствии с будущей профессиональной деятельностью. Сложность процесса преподавания определяется и зависимостью молодых людей от современных технических устройств – телефонов, смартфонов, планшетов, ноутбуков, активно влияющих на подсознание студентов [9]. Профессионализм преподавателя определяется, прежде всего, умением доступно изложить объемный сложнейший материал, его коммуникативными навыками, связанными с таким важнейшим понятием, как интерактивность на лекционных и практических занятиях, знанием психологических приемов. Кроме того, любовь к преподаваемой дисциплине, студентам, желание заинтересовать, «научить учиться».

В современном образовательном процессе обучающийся, по справедливому замечанию С.И. Змеева, «полностью зависит от преподавателя, который и определяет, что и как должно быть изучено и как это изучено (то есть цели, содержание и результаты обучения)» [10]. Однако, согласно андрагогике, студенты испытывают серьезную потребность в самостоятельности, самоуправлении, а значит, должны играть ведущую, определяющую роль в определении параметров обучения [11].

Хотя роль личности преподавателя в учебном процессе вуза трудно переоценить, однако, на наш взгляд, необходимо вести речь о потенциале не только профессорско-преподавательского состава вуза, но и обучающихся в нем студентов, а значит, должна следует говорить о необходимости использовать более продуктивные методы и приемы, предполагающие живое общение. В связи с этим преподавателем была предпринята попытка выделить потенциальных лидеров в группе для последующего создания малых подгрупп в целях достижения успешного усвоения учебного материала (идея тьюторства). Следующим этапом явилось выделение лидером в своей группе помощников и продолжение усвоения сложного учебного материала. Третий этап: обмен опытом внутри малых подгрупп, связанным с грамотным распределением рабочего времени для подготовки к занятиям, и усиление позитивной мотивации в изучении анатомии человека. В течение всех этапов от преподавателя требуется умение внимательно выслушивать студентов, а также проявлять к ним терпение и доверие. Установка, которой целесообразно пользоваться преподавателю в этом случае, может быть кратко выражена следующим образом: «Я не против тебя, а мы вместе против проблемы». Данный стиль имеет свои правила поведения, следуя которым конфликтная ситуация решается оптимальным образом: разрешить конфликтную ситуацию необходимо как можно быстрее; нужно быть внимательным слушателем, не перебивать студента, дать ему высказаться до конца, при этом желательно открыто сказать студенту о своей заинтересованности в его успехах; совместно находить как можно больше различных путей разрешения конфликтной ситуации, выбрать один или несколько наиболее удачных вариантов, чтобы на их основе выработать наилучшее, по мнению преподавателя и студента, решение.

Таким образом, проведенное исследование дало возможность определить причины возникновения конфликтов в вузе; участников конфликтных ситуаций, их действительные потребности и опасения; пути разрешения конфликтных ситуаций; способы преодоления конфликтов.

В процессе работы отмечены продуктивные методы разрешения конфликтов (уклонение от конфликтного взаимодействия, совместное решение проблемы, компромисс, обращение к третьей стороне и др.), составлены карты конфликтов, намечены стратегические комбинации, определены этапы разрешения конфликтных ситуаций и разработаны способы преодоления конфликтов.

Выработаны мероприятия по превращению деструктивного конфликта (приводят к снижению эффективности той или иной организации с последующим разрушением ее) в конструктивную форму (помогает лучшей адаптации системы к изменяющимся окружающим условиям и повышению эффективности ее функционирования).

Весьма продуктивным является внедрение на практических занятиях по анатомии человека практики тьюторства, повышающей мотивацию в изучении предмета анатомии человека. Основным наставником – тьютором – в студенческой группе является преподаватель, от профессионализма и личностных качеств которого зависит результат успеваемости и эффективность практики наставничества. Используя методику, позволяющую направить усилия, эмоции студентов в творческое русло, в работу взаимоподдержки и наставления в исследуемых студенческих группах, можно прийти к успешному нивелированию возникающих конфликтных ситуаций. Мастерство преподавателя заключается и в умении предложить в подгруппах исследовать различные научные проблемы с целью сплотить участников общей идеей, совместным опубликованием тезисов докладов, статей. Результативной является практика исследования научных проблем в процессе подготовки к выступлению с устным докладом на практическом занятии в группе, заседании научного кружка, научных конференциях. На всех этапах важно внимательное отношение преподавателя к эмоциональному настрою студентов и умелое вмешательство в дискуссию для нивелирования конфликтов в студенческой группе. Предложенный подход может быть использован в преподавании учебных дисциплин в различных вузах, и в этом его перспективность.

Библиографический список

1. Громова О.Н. *Конфликтология*. Курс лекций. Москва: Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство «ЭКМОС», 2001.
2. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. *Психология конфликта и переговоры*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология*: учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 1999.
4. Кудашова Т.В. Разрешая конфликты (беседа со старшеклассниками). *Воспитание школьников*. 2012; № 2: 66 – 68.
5. Козырев Г.И. *Основы конфликтологии*: учебник. Москва: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2014.
6. Гришина Н.В. *Психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
7. Цукерман Г.А. *Оценка без отметки*. Москва; Рига: Эксперимент, 1999.
8. Multrus F. Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*. Konstanz, Deutschland : Universität, 2013: 1 – 4. Available at: //www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung
9. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. Москва, 2006.
10. Змеев С.И. *Основы андрагогики*: учебное пособие для вузов. Москва: Флинта, Наука, 1999.
11. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. *Педагогика*. 1998; № 8: 28 – 34.

References

1. Gromova O.N. *Konfliktologiya*. Kurs lekcij. Moskva: Associaciya avtorov i izdatelej «Tandem». Izdatel'stvo «`EKMOS», 2001.
2. Hasan B.I., Sergomanov P.A. *Psihologiya konflikta i peregovory*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
3. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: YuNITI, 1999.
4. Kudashova T.V. Razreshaya konflikty (beseda so starsheklassnikami). *Vospitanie shkol'nikov*. 2012; № 2: 66 – 68.
5. Kozyrev G.I. *Osnovy konfliktologii*: uchebnik. Moskva: ID «FORUM»: INFRA-M, 2014.
6. Grishina N.V. *Psihologiya konflikta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
7. Cukerman G.A. *Ocenka bez otmetki*. Moskva; Riga: `Eksperiment, 1999.
8. Multrus F. Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*. Konstanz, Deutschland : Universität, 2013: 1 – 4. Available at: //www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung
9. Gal'perin P.Ya. Psihologiya myshleniya i uchenie o po`etapnom formirovanii umstvennyh dejstvij. *Issledovanie myshleniya v sovetskoj psihologii*. Moskva, 2006.
10. Zmeev S.I. *Osnovy andragogiki*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Flinta, Nauka, 1999.
11. Zmeev S.I. Tehnologiya obucheniya vzroslyh. *Pedagogika*. 1998; № 8: 28 – 34.

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-182-184

Yakobyuk L.I., *senior teacher, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: Lyakobuk@yandex.ru*
Vinogradova M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Public Educational Institution of Higher Professional Education, The Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg Russia) E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

THE USE OF PRACTICE-ORIENTED TASKS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS AT A UNIVERSITY. Recently, special attention has been paid in the Federal State Standards of Higher Education of the new generation to the development of pedagogical technologies using active, interactive, informational teaching methods. The meaning of any pedagogical technology is to build the activity of the teacher, in which all the actions included in it are presented in a certain sequence and integrity, and the implementation assumes the achievement of the necessary result and has a predictable character. A teacher faces a task of optimizing the educational process, eliminating from it all types of activities and operations that are not necessary to obtain a socially desired result, and activating the cognitive activity of the student. To solve this problem practice-oriented training of students will be due to significantly greater efficiency compared to other means of teaching.

Key words: **motivation, academic performance, practical activity, practice-oriented tasks, competencies, interdisciplinary communication, mathematical calculations.**

Л.И. Якобюк*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: Lyakobuk@yandex.ru*
М.В. Виноградова*, канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения» г. Екатеринбург, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕСЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В последнее время особое внимание в Федеральных государственных стандартах высшего образования нового поколения уделяется освоению педагогических технологий с использованием активных, интерактивных, информационных методов обучения. Любая педагогическая технология выстраивается на учебной деятельности педагога, при которой все действия определены, последовательны, ее реализация предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер. Перед преподавателем встает задача оптимизировать учебный процесс, активизировать познавательную деятельность, повысить уровень мотивации обучающегося в процессе обучения математике. Для решения этой проблемы, на наш взгляд, практико-ориентированная подготовка студентов будет обусловлена значительно большей эффективностью по сравнению с другими средствами обучения.

Ключевые слова: **мотивация, успеваемость, практическая деятельность, практико-ориентированные задачи, компетенции, междисциплинарная связь, математические вычисления.**

Современная система высшего образования в России находится в стадии трансформации. Сегодня главной задачей образовательных стандартов нового поколения является подготовка конкурентоспособного специалиста соответствующего профиля, свободно владеющего профессией, профессионально компетентного, ответственного, готового к постоянному профессиональному росту, обладающего системой фундаментальных знаний и навыков. Работодатели нового времени требуют от специалиста не теоретических знаний, а умений решать практические задачи своего профиля. Так как основной целью практико-ориентированных задач является формирование умений действовать в социально значимой ситуации, то данные умения основываются на знаниях, накопленных в результате практической деятельности [1]. С помощью таких задач у обучающегося возникают ассоциации с конкретными событиями, и появляется интерес к процессу поиска путей решения задачи, развивается любознательность, логическое мышление, умения проводить инженерные и технические вычисления, тем самым происходит прочное усвоение знаний.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования третьего поколения основным требованием к усвоению знаний обучающихся является умение применять полученные знания на практике. Сегодня заучивание определенных теоретических данных отходит на второй план, а приоритет отдается практико-ориентированным задачам, которые позволяют сориентировать студента на решение реальных проблем с помощью предметных знаний [2].

В жизни каждого человека практически постоянно приходится использовать математические расчеты. Каждый обучающийся, поступив на первый курс, познакомившись с высшей математикой, начинает задаваться вопросом: «А зачем мне это знать? Где это пригодится?», и задача преподавателя объяснить, что высшая математика встречается во всех областях науки, доказывая подобные объяснения с помощью практико-ориентированных задач, которые связанны с формированием практических навыков, необходимых в повседневной жизни.

Главной целью нашего исследования является формирование профессиональной компетенции, которая направлена на развитие способностей решать практические задачи, ориентированные на профессиональную деятельность.

Проанализировав психолого-педагогическую, методическую и учебную литературу, для достижения поставленной цели мы сформулировали следующие задачи нашего исследования:

1. Оценить возможность психолого-педагогической науки для формирования профессиональной компетенции, ориентированную на практическую деятельность.

2. Разработать и апробировать комплекс практико-ориентированных задач по изучаемым разделам математики, предусмотренным ФГОС ВО, для формирования профессиональных компетенций будущих инженеров путей сообщения.

С помощью таких методов исследования, как статистическая обработка данных, был проведен качественный и количественный анализ данных.

Научная новизна исследования состоит в том, что в статье впервые представлены результаты диагностики обучающихся с разным уровнем мотивации к изучению дисциплины, что позволило с помощью практико-ориентированных задач качественно оценить интерес обучающихся к дисциплине и повысить самостоятельность и ценность знаний по предмету. В связи с этим теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что получены более обширные представления относительно того, как повысить учебно-познавательный интерес у обучающегося в процессе обучения математике. В результате разработанный нами комплекс математических задач, ориентированных на профессиональную деятельность, представляет собой ценный методический материал для дальнейшего развития интереса к предмету. Практическая значимость исследования

заключается в том, что полученные результаты позволяют обосновать необходимость проведения диагностики, направленной на повышение учебно-познавательного интереса к дисциплине, и предложить педагогам проводить данную диагностику, что позволит им лучше сориентироваться при выборе мер педагогического воздействия.

Наше исследование проводилось на базе филиала ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения» г. Тюмень. Для проведения исследования была определена группа студентов направления подготовки 23.05.04 Эксплуатация железных дорог. Количество студентов, участвующих в исследовании, составило 20 человек. Исследование было проведено в процессе обучения математике.

В рамках изучения дисциплины «Математика» изучаются фундаментальные разделы высшей математики, такие как аналитическая геометрия, линейная алгебра, математический анализ, дифференциальные уравнения, дифференциальное, интегральное исчисления, теория вероятности, математическая статистика. В процессе освоения программы студенты решают задачи, которые носят формально-абстрактный характер и абсолютно не связаны с профилем обучения. Это приводит к проблемам при освоении дисциплины. Поскольку формирование профессиональных компетенций осуществляется в процессе решения прикладных задач, ориентированных на практическую деятельность, связанную с выбранной профессией, то решение практико-ориентированных задач является основообразующим блоком при изучении дисциплины «Математика» для студентов, получающих профессию, связанную с железнодорожным транспортом [3].

На первом этапе исследования нами была проведена диагностика, с помощью которой мы смогли определить уровень сформированности учебно-познавательного интереса [4] к дисциплине. На основании результатов диагностики нами выделены группы обучающихся с разным уровнем мотивации [5] к изучению дисциплины, что позволило качественно оценить интерес обучающихся к изучению дисциплины.

Анализируя полученные результаты, описанные в диаграмме (рис. 1), мы пришли к выводу, что уровень мотивации к изучению математики достиг высокого у 7 обучающихся, у 5 обучающихся этот уровень равен средним значениям, у большинства же обучающихся (8 человек) уровень мотивации находится на низком уровне.

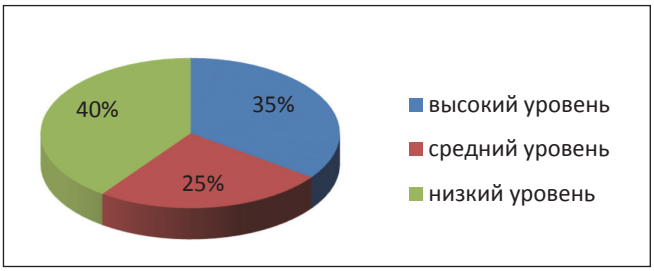


Рис. 1. Уровень мотивации к изучению дисциплины

Качественный анализ результатов оценивался по следующим трем критериям: ценность знаний по предмету, самостоятельная работа на занятиях по математике и интерес к дисциплине.

Высокий показатель ценности знаний по математике среди первокурсников (рис. 2) зафиксирован у 7 обучающихся (35%), средний уровень – у 10 обучающихся (50%), низкий уровень – у 3 студентов (15%).

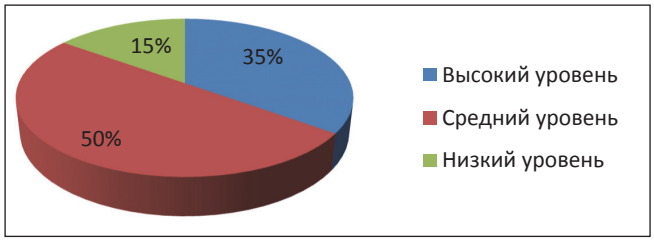


Рис. 2. Анализ показателя ценности знаний по предмету

Самостоятельная работа на занятиях по математике на высоком уровне проявляется только у 4 обучающихся (20%), средний уровень отмечен у 6 обучающихся (30%), низкий уровень – у 10 обучающихся (50%).

Интерес к изучению дисциплины на высоком уровне проявили 5 обучающихся (25%), на среднем – 5 (25%), на низком уровне – 10 школьников (50%).

В ходе эксперимента нами был разработан блок математических задач, ориентированных на практическую деятельность, решение которых осуществлялось как на этапе закрепление нового материала, так и на этапе контроля.

Приведем пример практико-ориентированных задач, которые предоставляются обучающимся для решения во время изучения разделов.

Так, при изучении раздела *«Линейная алгебра»* рассматривается блок производственных задач следующего типа:

1. Производственная компания изготавливает автодорожный материал следующих видов: D1, D2, D3 используя сырье видов: C1, C2. Нормы расхода сырья представлены в виде матрицы $A = \begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 5 & 2 \\ 1 & 4 \end{pmatrix}$, где каждым элементом матрицы определяется, какое количество сырья (C1, C2) расходуется на производство единицы продукции (D1, D2, D3). План выпуска продукции автодорожного материала задан матрицей-строкой K = (100 80 130), стоимость единицы каждого вида сырья – матрицей-столбцом $B = \begin{pmatrix} 30 \\ 50 \end{pmatrix}$. Вычислить затраты сырья, необходимые для планового выпуска продукции, и общую стоимость сырья [6].

2. Вычислить затраты на перевозку сырья каждым предприятиям по видам транспорта (указанных в табл. 1, 2 соответственно), использующих два вида сырья – уголь и древесину.

Таблица 1

Предприятия	Вид сырья	
	Уголь (C1)	Древесина (C2)
D1	10	20
D2	50	0
D3	30	10

Таблица 2

Вид сырья	Вид транспорта		
	автомобильный	Железнодорожный	Водный
1	3051	5723	8119
2	7120	2672	8119

При изучении раздела *«Векторная алгебра»* обучающимся предлагается решить практико-ориентированные задачи следующего типа:

Три силы, приложенные в одной точке, выражены в координатах: F (5, 3, -2), L(2, -4, 6), и Z (1, 7, 3). Вычислить, какую работу производит равнодействующая этих сил, когда точка приложения, двигаясь прямолинейно, перемещается из A (4, 4, 6) в B (7, 5, 2) [6].

При изучении раздела *«Дифференциальное исчисление»* предлагается решить задачи:

1. Завод A отстоит от железной дороги, проходящей через город B, считая по кратчайшему расстоянию, на *a* км. Под каким углом α к железной дороге надо провести шоссе с завода A, чтобы доставка грузов из *A* в *B* была наиболее дешёвой, если стоимость перевозок по шоссе в два раза дороже, чем по железной дороге [6]?

2. Электрическая лампа висит над центром перрона железнодорожного вокзала радиуса r. Вычислить, на какой высоте должна находиться лампа над площадкой, чтобы строительное оборудование, находящееся на краю площадки, было полностью освещено [6]?

3. Предприниматель решил выделить на расширение своего дела 300 тыс. руб. Известно, что если на приобретение нового оборудования затратить x тыс. руб., а на зарплату вновь принятых работников y тыс. руб., то прирост объема продукции составит… Как следует распределить выделенные денежные ресурсы, чтобы прирост объема продукции был максимальным?

При изучении раздела «*Неопределенный интеграл*» преподаватель совместно с обучающимися решают блок прикладных задач типа:

1. Вычислить закон изменения пути S, если за время t, равное 2 с., поезд проехал путь S равный 20 м, а скорость пассажирского поезда *v* задана функцией $v = 2t^2$ м/с.

2. Вычислить наибольшее удаление поезда от начала движения, если скорость пассажирского поезда изменяется по закону $v = 7(2 - 3t)$ м/с.

По итогам исследования нами было проведено контрольное диагностирование обучающихся с целью проанализировать результаты проделанной работы. Анализ результатов показал изменения в мотивации обучающихся. Так, существенная положительная динамика наблюдалась в повышении интереса к изучению дисциплины (рис. 3). На 25% увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем интереса к математике по сравнению с начальной диагностикой, на 17% увеличилось количество обучающихся со средним уровнем интереса к изучению математики, и лишь 8% обучающихся остались незаинтересованными предметом.

Отношение к самостоятельной работе на занятиях также изменилось (рис. 4). У обучающихся значительно повысился уровень самоорганизации при

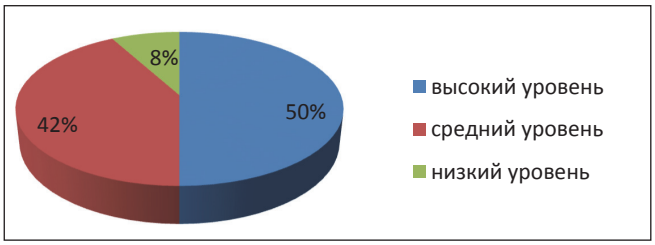


Рис. 3. Анализ изменения уровня интереса к изучению математики

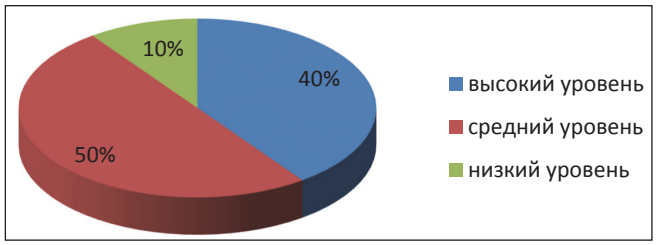


Рис. 4. Анализ изменения уровня самостоятельной работы в процессе обучения математике

выполнении домашних и расчетно-графических работ. У большинства обучающихся выработались навыки самостоятельной, практической и учебно-познавательной деятельности.

Анализируя показатель ценности знаний, мы наблюдаем незначительное увеличение – на 9%.

Таким образом, цели и задачи, поставленные в начале нашего исследования, можно считать выполненными, поскольку использование в методической системе обучения разработанного нами комплекса практико-ориентированных задач повысил мотивационный уровень обучающихся в процессе обучения, появилась готовность к самостоятельной деятельности. Таким образом, практическое использование результатов исследования, а именно – разбираемые математические задачи, ориентированные на практическую деятельность, способствуют развитию у обучающихся ценностного отношения к знаниям, качественному усвоению нового материала. В процессе решения практико-ориентированных задач у обучающихся развиваются навыки логического, научного, творческого мышления.

Библиографический список

1. Якобюк Л.И., Виноградова М.В. Разноуровневый подход к обучению студентов по математике в аграрном вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 6 (73): 231 – 232.
2. Виноградова М.В., Якобюк Л.И. Внедрение интерактивных форм при обучении математике в агроуниверситете. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 147 – 149.
3. Мальчукова Н.Н. Воспитание как основной вид деятельности куратора. *Вестник Государственного аграрного университета Северного Зауралья.* 2014; № 1 (24): 92 – 93.
4. Tolstoukhova I.V., Kryucheva Y.V., Iakobiuk L.I., Kulikova S.V. *The use of mobile technology in professional education of studentsHumanities and Social Sciences Reviews*. 2019; Т. 7, № 4: 899 – 905.
5. Куликова С.В. Повышение мотивации к обучению у студентов первого курса. *Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине:* материалы международной научно-практической конференции посвященной 60-летию кафедры Технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры иностранных языков. 2019: 281 – 284.
6. *Забавская А.В. Сборник профессионально-ориентированных задач и упражнений по математике (с использованием электронно-образовательных ресурсов): для специальностей 1-70 03 01 Автомобильные дороги, 1-70 03 02 Мосты, транспортные тоннели и метрополитены. Минск: БНТУ, 2019.*
7. Бирюкова Н.В. Педагогическая поддержка формирования личностного смысла изучения математики у студентов вуза. *Интеграция науки и практики для развития Агропромышленного комплекса*: сборник статей Всероссийской научной конференции. 2017: 408 – 414.

References

1. Yakobyuk L.I., Vinogradova M.V. Raznourovnevyj podhod k obucheniyu studentov po matematike v agrarnom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 6 (73): 231 – 232.
2. Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I. Vnedrenie interaktivnyh form pri obuchenii matematike v agrouniversitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 147 – 149.
3. Mal'chukova N.N. Vospitanie kak osnovnoj vid deyatel'nosti kuratora. *Vestnik Gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya.* 2014; № 1 (24): 92 – 93.
4. Tolstoukhova I.V., Kryucheva Y.V., Iakobiuk L.I., Kulikova S.V. *The use of mobile technology in professional education of students Humanities and Social Sciences Reviews*. 2019; T. 7, № 4: 899 – 905.
5. Kulikova S.V. Povyshenie motivacii k obucheniyu u studentov pervogo kursa. *Sovremennye napravleniya razvitiya nauki v zhivotnovodstve i veterinarnoj medicine:* materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii posvyaschennoj 60-letiyu kafedry Tehnologii proizvodstva i pererabotki produktov zhivotnovodstva i 55-letiyu kafedry inostrannyh yazykov. 2019: 281 – 284.
6. Zabavskaya A.V. *Sbornik professional'no-orientirovannyh zadach i uprazhnenij po matematike (s ispol'zovaniem `elektronno-obrazovatel'nyh resursov): dlya special'nostej 1-70 03 01 Avtomobil'nye dorogi, 1-70 03 02 Mosty, transportnye tonneli i metropoliteny*. Minsk: BNTU, 2019.
7. Biryukova N.V. Pedagogicheskaya podderzhka formirovaniya lichnostnogo smysla izucheniya matematiki u studentov vuza. *Integraciya nauki i praktiki dlya razvitiya Agropromyshlennogo kompleksa*: sbornik statej Vserossijskoj nauchnoj konferencii. 2017: 408 – 414.

Статья поступила в редакцию 30.09.21

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-184-187

Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF STUDENTS MUSICIANS-INSTRUMENTALISTS. The article reveals relevance of a problem associated with the development of creative imagination of instrumentalist-students. The term “imagination” is analyzed, its creative nature in the field of instrumental performance is revealed. The analytical spectrum includes the works of: L.N. Stolovich, N.A. Bernstein, P.V. Simonov, S.L. Rubinstein, A.V. Zaporozhets, P.K. Anokhin, P.I. Zinchenko, B.M. Teplov, G.G. Neuhaus, L.L. Bochkarev, V.I. Petrushin, E.S. Rapatsevich, O.A. Blok, K. Flesch, etc. The following propositions are put forward: the development of creative imagination in classes for teaching instrumentalists remains an urgent problem today; creative imagination is a significant determinant of all types of musical abilities (general, private, special) and at the same time a platform-incentive for the development of creative potential of studying instrumental playing; creative imagination, “ahead of time”, brings a student instrumentalist to achieve an ideal model of the embodiment of the performed musical work. Important “outposts” in achieving the goal are: the quality of the most ideal model of the artistic image of the composition; clarity, detail and panoramic vision of the process of embodiment (a holistic solution of technical and artistic-imaginative tasks); the presence in the arsenal of the instrumentalist of creative freedom, culture of sound production, sound science, sound removal, as well as possession of the secrets of intonation, in unity of form and content; clarity of representation of the topography of the instrument; knowledge of its ergonomic properties; in the process of creative formation of instrumentalist performers, auditory-motor representations acquire special importance, largely determining the formation of the necessary psychomotor unity and “the secondary synthesis” of operational-technological and artistic-imaginative principles; sensory and mental imagination as a reflection of creative consciousness and the unconscious in their synergy largely ensure the success of the musical and educational process in instrumentalist classes. Turning off the imagination (either mental or sensory) of the learning instrumentalists from the zone of pedagogical attention can cause the following damage: destroy the motivational environment; slow down the formation of emotional and sensual nature; slow down logical and semantic maturation; delay the emergence of emotional intelligence and “smart” emotions; lower the level of psychological activity, stability, etc. It is indicated that the prospect of further research can be the study of the psychology of perception, memory, interest, taste on the basis of the creative consciousness and the unconscious of the trained instrumentalists.

Key words: **creative imagination, performance, learning instrumentalists, development, musical creativity, musical composition, class, performing actions-movements.**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф. Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ

В статье раскрывается актуальность проблемы, связанной с развитием творческого воображения обучающихся инструменталистов. Анализируется термин «воображение», выявляется его творческая природа в области инструментального исполнительства. В аналитический спектр включаются труды Л.Н. Столовича, Н.А. Бернштейна, П.В. Симонова, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, П.К. Анохина, П.И. Зинченко, Б.М. Теплова, Г.Г. Нейгауза, Л.Л. Бочкарева, В.И. Петрушина, Е.С. Рапацевича, О.А. Блока, К. Флеша и др. Выдвигаются следующие положения: развитие творческого воображения в классах обучающихся инструменталистов сегодня остается актуальной проблемой; творческое воображение представляет собой значимую детерминанту всех типов музыкальных способностей (общих, частных, специальных) и одновременно платформу-стимул для развития творческого потенциала обучающихся инструменталистов; творческое воображение, «опережая время», приближает обучающегося инструменталиста к достижению идеальной модели воплощения исполняемого музыкального произведения. Важными «форпостами» в достижении цели выступают: качество самой идеальной модели художественного образа сочинения; ясность, детализация и панорамность видения процесса воплощения (целостное решение технических и художественно-образных задач); наличие в арсенале инструменталиста творческой свободы, культуры звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука, а также владение секретами интонации, в единстве формы и содержания; четкость представления топографии инструмента; знание его эргономических свойств; в процессе творческого становления исполнителей-инструменталистов особую важность приобретают слухо-двигательные представления, во многом определяющие формирование необходимого психомоторного единства и «вторичный синтез» операционально-технологического и художественно-образного начал; чувственное и мысленное воображение как отражение творческого сознания и бессознательного в своей синергичности во многом обеспечивают успешность музыкально-образовательного процесса в классах инструменталистов. Выключение из зоны педагогического внимания воображения (либо мысленного, либо чувственного) обучающихся инструменталистов может нанести им следующий урон: разрушить мотивационную среду; замедлить формирование эмоционально-чувственной природы; затормозить логико-смысловое созревание; отсрочить появление эмоционального интеллекта и «умных» эмоций; понизить уровень психологической активности, стабильности и др. Указывается, что перспективу дальнейших исследований может составлять изучение психологии восприятия, памяти, интереса, вкуса на базе творческого сознания и бессознательного обучающихся инструменталистов.

Ключевые слова: **творческое воображение, представление, обучающиеся инструменталисты, развитие, музыкальное творчество, музыкальное произведение, класс, исполнительские действия-движения.**

Современная педагогика музыкально-инструментального исполнительства, как правило, во главу угла ставит развитие общих, частных и специальных музыкальных способностей. В этот основной перечень часто не попадает воображение. Оно оказывается второстепенным звеном, чем-то дополнительным. Так ли это на самом деле? Почему воображение обучающихся музыкантов «произрастает» на обочине их творческой жизни? В чем состоит пагубность подобной художественно-педагогической позиции? Каким образом можно исправить сложившуюся ситуацию в музыкально-образовательных учреждениях, классах инструменталистов?

Ответы на вышеизложенные вопросы кроются в самом феномене «воображение», «творческое воображение», а также предполагают изучение процесса развития творческого воображения обучающихся инструменталистов с точки зрения повышения качества музыкально-образовательного процесса. В этой связи становится актуальным осмысление значимости развития творческого воображения обучающихся музыкантов в классах инструменталистов.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование развития творческого воображения обучающихся музыкантов-инструменталистов. Достижение поставленной цели предусматривает решение следующих задач исследования:

1. Осмысление понятийного уровня феномена «творческое воображение обучающихся инструменталистов».
2. Поиск путей оптимизации развития творческого воображения в классах инструменталистов.
3. Выявление специфики развития творческого воображения обучающихся инструменталистов.

«Воображение (фантазия) – психический процесс создания новых образов предмета, ситуации, обстоятельств путем перестройки имеющихся у человека представлений. Воображение – это универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности посредством переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта. Воображение детерминирует протекание конкретных познавательных, эмоциональных и др. процессов, конституируя их творческую природу, связанную с преобразованием предметов (в образном и смысловом плане), предвосхищением результатов соответствующих действий и построением общих схем последних. Это находит свое проявление в феноменах «эмоционального предвосхищения» (А.В. Запорожец), «продуктивного восприятия» (П.И. Зинченко), «в функциогенезе некоторых форм двигательной активности (Н.А. Бернштейн), «в акцепторе результатов действия и «опережающем отражении» (П.К. Анохин)» [1, с. 76].

При начальном рассмотрении анализируемого понятия выясняется, что оно теснейшим образом связано с основными музыкальными способностями (слухом, чувством ритма, памятью), является для них активной детерминантой. Слуховые представления как отражение опыта восприятия и одновременно «кирпичики» нового строящегося «здания» (будущего музыкального произведения) в полной мере могут олицетворять творческое воображение (его эмоционально-чувственную и логико-конструктивную стороны). Музыкальные звуки в портале творческого воображения «пластичны», вариативны, «избирательны», получают необходимую «изобразительность». Об этом в свое время писал С.Л. Рубинштейн: «Воображение играет существенную роль в каждом творческом процессе. Его значение особенно велико в художественном творчестве. Наглядно-образное содержание художественного произведения, и только оно, должно быть носителем его идейного содержания. Сущность художественного воображения заключается, прежде всего, в том, чтобы уметь создать новые образы, способные быть пластическим носителем идейного содержания» [2, с. 301].

Музыкально-слуховые представления могут служить связующим звеном между неизвестным и искомым, несовершенной реалией и идеальной моделью воплощения художественного образа. Так становится понятной не только связь музыкального воображения и слуха, но и общность их «генетического кода», родство данных субстанций. «Тонкий», развитый слух рождает искомое воображение, а процесс построения воображаемого «оттачивает» слуховые представления, делая их более совершенными. Можно сказать, что внутренний слух «открывает врата» творческому воображению, а оно «разукрашивает» его, превращает слух в «утонченную материю», позволяет продвигаться исполнителю к свету мечты, одетой в художественно-образную палитру. Б.М. Теплов указывал на то, что «появление музыкальных представлений сильнейшим образом облегчается, когда они имеют непосредственную опору в восприятиях. Музыкальные слуховые представления возникают и развиваются не сами собой, а лишь в процессе такой деятельности, которая с необходимостью требует этих представлений. Например, система Мартинсена в части, касающейся воспитания слуха, заслуживает внимания как система воспитания тембрового слуха инструменталиста. Но эту задачу можно ставить лишь тогда, когда уже имеется обычный музыкальный звуковысотный слух. Тембровые представления можно развивать только при наличии достаточно крепких звуковысотных представлений» [3, с. 296 – 297].

Следует заметить, что вне ритма не существует любая живая субстанция. Ритм во многом «пульс» жизни. Поэтому, представляя (воображая) жизнь в конкретных художественных (музыкальных) образах, мы можем обеспечить «тренинг» метроритмического, темпо-ритмического чувства. Действительно, ритм – основа музыки, музыкального движения. Он являет собой ту субстанцию, в которой происходит как детально-потактовое, поэтапное, так и целостное развитие художественно-образного содержания исполняемого музыкального произведения.

Актуализация опыта восприятия, которая сопровождает акт творческого воображения, невозможна без активизации музыкальной памяти. Отделы как долгосрочной, так и оперативной памяти могут представлять своеобразную кладовую для творческого воображения, снабжать его необходимым материалом, питать средой, определяющей проекцию будущего исполнения музыкального произведения.

Становится понятным, что игнорирование творческого воображения обучающихся музыкантов-инструменталистов может повлечь за собой ряд негативных моментов, связанных с развитием музыкального слуха, чувства ритма и музыкальной памяти. Вместе с тем «изоляция» творческого воображения обучающихся инструменталистов сулит разрушением их исполнительского аппарата, музыкально-образовательного процесса в целом. В чем тут дело?

Речь идет, прежде всего, о формировании мотивационной готовности обучающихся инструменталистов. Этот процесс следует рассматривать не как одномоментный период, доинструментальный, подготовительный этап, а как перманентную подготовку, определяющую перспективность обучения любого уровня (начального, среднего, вузовского, послевузовского). Действительно, воображение – это своеобразное забегание вперед, «опережающее отражение» (П.К. Анохин), «эмоциональное предвосхищение» (А.В. Запорожец). Оно, «опережая время», приближает инструменталиста к достижению идеальной модели

воплощения исполняемого музыкального произведения. Здесь важными «форпостами» выступают:

- качество самой идеальной модели художественного образа сочинения;
- ясность, детализация и целостность видения процесса воплощения (решение технических и художественно-творческих задач);
- наличие в арсенале инструменталиста творческой свободы, культуры звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука, а также владение секретами интонации в единстве формы и содержания;
- четкость представления топографии инструмента;
- знание эргономических свойств инструмента.

Некоторые исследователи обращают внимание лишь на значимость развития творческого воображения на подготовительном, донотном, доинструментальном этапах. Так ли это на самом деле? В.И. Петрушин высказывал мысль о том, что «в настоящее время в теории и практике музыкального обучения много говорится о необходимости «доинструментального» периода, содержанием которого является накопление учащимися того минимума художественных впечатлений, без которых невозможно вхождение в мир музыки. Задачей подготовительного периода следует считать целенаправленное развитие не только музыкального слуха, но и всех видов творческого воображения, включающего в себя музыкально-слуховые представления, и двигательные, и зрительные» [4, с. 220 – 221]. В свою очередь, многие исследователи творчества ставят воображение на самый верх пьедестала. Так, Л.Н. Столович подчеркивал: «В процессе творчества обнаруживаются, проявляются и развиваются высшие духовные способности человеческой личности – разум и воображение, эмоции и воля» [5, с. 64]. Г.Г. Нейгауз писал о том, что «мы играем в лучшем случае так, как представляем, а чаще значительно хуже» [6, с. 47]. «Музыкальное творчество во многом представляет нахождение (поиск и результат) новой идеи, оригинального замысла в области музыкального искусства, связанных с моделированием, рождением, воспроизведением и восприятием художественного образа, основное содержание которого определяет человек с помощью освоения природы звука. Музыкальное творчество – это новая мысль, одетая в звуковую палитру воображения, реального воплощения» [7, с. 232].

Таким образом, можно заключить, что развитие творческого воображения исполнителей-инструменталистов представляет перманентную задачу, решение которой заключает в себе непреходящую ценность на всех этапах обучения, уровнях образования и совершенствования их личности.

Мысленное воображение (череда предполагаемых «событий», действий-движений, намеченный путь к цели) и чувственное воображение (погружение во внутренние состояния) в своей целостности позволяют «прорисовывать» в сознании и бессознательном исполнителя-инструменталиста полную картину художественно-образного содержания. Недооценка одного из слагаемых может привести к пагубным последствиям в музыкально-инструментальном исполнительстве. Неслучайно П.В. Симонов подчеркивал: «Процесс рождения нового освобожден эволюцией от контроля сознания, за которым сохраняется функция отбора. Сознание и подсознание связаны в структуре человеческой психики синергично – по принципу дополнительности» [8, с. 527]. Выключение из зоны педагогического внимания процесса развития воображения обучающихся инструменталистов (либо мысленного, либо чувственного) может нанести им следующий урон:

- разрушить мотивационную среду;
- замедлить формирование эмоционально-чувственной природы;
- затормозить логико-смысловое созревание;
- отсрочить появление эмоционального интеллекта и «умных» эмоций;
- понизить уровень психологической активности, стабильности и др.

Л.Л. Бочкарев отмечал: «Поймать» образ, рождающийся в процессе живого интонирования, богатого «случайными» находками, исполнителю помогает переживание музыки, ее анализ через синтез. Благодаря подобному механизму первичная эмоциональная гипотеза не только глубоко осмысливается, анализируется на этапе реализации, но и обогащается всесторонними связями и отношениями с «технической звуковой плотью» (вторичный синтез), что ведет к более глубокому постижению прообраза, который открывается перед исполнителем в многообразии новых сторон.

В процессе поиска звукового воплощения адекватного музыкально-слуховым представлениям рождаются новые эмоциональные гипотезы, проверяемые на практике, новые образы, которые утверждаются или отвергаются исполнителем» [9, с. 234].

Подобной позиции придерживался О.Ф. Шульпяков. Он не раз обращал внимание на необходимость психомоторного единства в инструментальном исполнительстве, говорил о значимости слухо-двигательного, сенсорно-тактильного начал, органично вплетенных в процесс мысленно-чувственного представления, реального звукового воплощения, воссоздания музыкальных традиций и рождения новаций, эксклюзивного, особенного. В частности, О.Ф. Шульпяков подчеркивал: «Наиболее капитальной особенностью интерпретаторского мышления является то, что исполнитель мыслит через технику. Вовлекает физические действия в интеллектуальный процесс и опирается в нем на психомоторное единство» [10, с. 34]. Добиться подобного единства невозможно без четкого, ясного представления исполнительских действий-движений (их очередности, характера, степени активности, ощущаемости /чувствительности, тактильности). Другими важными элементами любого исполнительского движения являются наличие свободы действия и его управляемости. Еще Н.А. Бернштейн замечал: «Выработка любого двигательного навыка, в том числе художественного мастерства, – есть не что иное, как отработка управляемости по этому навыку» [11]. Управляемость, целенаправленность, целесообразность действий-движений могут привести исполнителя к искомому художественному результату [12]. К. Флеш высказывался о том, что «музыкант должен знать, что искомая звуковая цель может быть достигнута как целенаправленными, так и целесообразными движениями» [13, с. 211]. Рациональность, скоординированность, независимость оных способны «лить воду на мельницу» художественной выразительности, позволяют совершенствовать прообразы осваиваемого музыкального произведения. При этом не последнюю роль играют эмоциональный интеллект и «умные» эмоции [14].

Техническая свобода, появляющаяся на базе психомоторного единства, дает возможность исполнителю-инструменталисту приблизиться к творческой свободе, которая олицетворяет «вторичный синтез», органичность, единство технического и художественно-творческого начал.

К подобному результату исполнителя-инструменталиста приводит систематичная, последовательная, скрупулезная, детально-потактовая и целостно-панорамная работа творческого воображения, которая активизирует операционально-технологический и художественно-образный потенциал. Такая деятельность воображения не должна иметь перегибы как в сторону эмоционально-чувственную, так и логико-конструктивную. Другими словами, мысленное воображение не должно доминировать над чувственным, а последнее «не вправе уничижать» логико-смысловое представление. В данном случае единство, сочетание различного (мысли и чувства; мысленного и чувственного воображения) позволяют исполнителю-инструменталисту обрести соответствующую гармонию, так необходимую для продуктивного воплощения идеи и замысла музыкального произведения.

При этом неважно, исполняем мы романтическую пьесу или сочинение строгого стиля барочной эпохи. Гармония мысли и чувства все равно остается незыблемым ценностным мерилом. Разница состоит лишь в том, что каждое музыкальное направление (течение) заключает в себе необходимую специфическую совокупность выразительных средств, выпестованных временем как историко-культурной категорией.

На основе изложенного выше можно заключить:

1. Развитие творческого воображения в классах музыкантов-инструменталистов сегодня остается актуальной проблемой; основная цель исследования достигнута, соответствующие задачи решены.

2. Творческое воображение представляет собой значимую детерминанту всех типов музыкальных способностей (общих, частных, специальных) и одновременно платформу-стимул для развития творческого потенциала обучающихся инструменталистов.

3. Процесс развития творческого воображения инструменталистов не привязан к отдельно взятому периоду обучения (донотному, доинструментальному, начальному и т.д.), а являет собой перманентную составляющую всей музыкально-образовательной подготовки – от начального этапа до послевузовского.

4. Творческое воображение, «опережая время», приближает обучающегося инструменталиста к достижению идеальной модели воплощения исполняемого музыкального произведения. При этом важными «форпостами» в достижении цели выступают следующее: качество самой идеальной модели художественного образа сочинения; ясность, детализация и панорамность видения процесса воплощения (целостное решение технических и художественно-образных задач); наличие в арсенале инструменталиста творческой свободы, культуры звукоизвлечения, звуковедения, снятия звука, а также владение секретами интонации, в единстве формы и содержания; четкость представления топографии инструмента; знание его эргономических свойств.

5. В процессе творческого становления исполнителей-инструменталистов особую важность приобретают слухо-двигательные представления, во многом определяющие формирование необходимого психомоторного единства и «вторичный синтез» операционально-технологического и художественно-образного начала.

6. Чувственное и мысленное воображение как отражение творческого сознания и бессознательного в своей синергичности во многом обеспечивают успешность музыкально-образовательного процесса в классах инструменталистов. Выключение из зоны педагогического внимания процесса развития воображения (либо мысленного, либо чувственного) обучающихся инструменталистов может нанести им следующий урон: разрушить мотивационную среду; замедлить формирование эмоционально-чувственной природы; затормозить логико-смысловое созревание; отсрочить появление эмоционального интеллекта и «умных» эмоций; понизить уровень психологической активности, стабильности и др.

7. Развитие воображения обучающихся инструменталистов – не только «мостик» между незнанием и знанием, реальностью и будущим, вымыслом и настоящим, прообразом и искомым художественным результатом, но и своеобразный портал, открывающий путь к творчеству, базирующемуся на единстве руки, ума и сердца.

Научная новизна исследования заключается в применении методологического подхода с аксиологической доминантой, позволяющего изучать процессы развития творческого воображения в классах инструменталистов через призму

психомоторного единства и синергичности чувственной и мыслительной сторон анализируемого феномена.

Теоретическая значимость исследования: классифицирован факторный ряд, обеспечивающий продуктивность и эффективность развития творческого воображения обучающихся инструменталистов. Выявлены негативные моменты, влияющие на развитие изучаемого феномена. Получила обоснование детерминантность чувственной и мыслительной сторон творческого воображения, которая представляет катализатор совершенствования творческого потенциала обучающихся музыкантов-инструменталистов.

Практическая значимость исследования: полученные выводы и рекомендации могут быть использованы в классах инструменталистов различных специализаций (например, струнно-смычковые, струнно-щипковые, деревянные, медные духовые инструменты, класс фортепиано), уровней (начальный, средний, высший, послевузовский), направлений (педагогическое, концертно-исполнительское).

Перспективу дальнейших исследований по избранной проблематике может составлять изучение психологии восприятия, памяти, интереса, вкуса на базе творческого сознания и бессознательного. Малоизученными остаются вопросы диагностики творческого потенциала обучающихся в классах инструменталистов, что в достаточной мере актуализируется в русле реформирования и модернизации отечественной системы музыкального образования.

Библиографический список

1. Рапацевич Е.С. *Психолого-педагогический словарь*. Минск: Современное слово, 2006.
2. Рубинштейн С.Л. Воображение и творчество. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2017; Глава 9: 301 – 304.
3. Теплов Б.М. Музыкальные слуховые представления. *Психология музыки и музыкальных способностей*. Минск: Харвест, 2005: 247 – 305.
4. Петрушин В.И. Развитие музыкального воображения. *Музыкальная психология.* Москва: Академический Проект; Трикста, 2008: 220 – 226.
5. Столович Л.Н. *Жизнь – творчество – человек.* Москва: Политиздат, 1985.
6. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога*. Москва: Музыка, 1988.
7. Блох О.А. Музыкальное творчество как объект теоретического анализа. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2015; № 6 (68): 230 – 238.
8. Симонов П.В. Категории сознания, подсознания и сверхсознания в творческой системе К.С. Станиславского. *Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования*. Тбилиси: Знание, 1978; Т. 2: 482 – 536.
9. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика-XXI, 2006.
10. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя*. Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
11. Бернштейн Н.А. *Физиология движений и активность*. Москва: Наука, 1990.
12. Блок О.А. Модель музыкально-исполнительских действий-движений инструменталистов как продукт научного поиска. *Искусство и образование*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.
13. Флеш К. *Искусство скрипичной игры*. Москва: Классика-XXI, 2007.
14. Блок О.А. Эмоциональный интеллект и «умные эмоции» в музыкально-творческом развитии обучающихся инструменталистов. *Гуманитарное пространство. Международный альманах*, 2020; Т. 9. № 3: 265 – 272.

References

1. Rapacevich E.S. *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Minsk: Sovremennoe slovo, 2006.
2. Rubinshtejn S.L. Voobrazhenie i tvorchestvo. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017; Glava 9: 301 – 304.
3. Teplov B.M. Muzykal'nye sluhovye predstavleniya. *Psihologiya muzyki i muzykal'nyh sposobnostej*. Minsk: Harvest, 2005: 247 – 305.
4. Petrushin V.I. Razvitie muzykal'nogo voobrazheniya. *Muzykal'naya psihologiya.* Moskva: Akademicheskij Proekt; Triksta, 2008: 220 – 226.
5. Stolovich L.N. *Zhizn' – tvorchestvo – chelovek.* Moskva: Politizdat, 1985.
6. Nejgauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry: Zapiski pedagoga*. Moskva: Muzyka, 1988.
7. Bloh O.A. Muzykal'noe tvorchestvo kak ob`ekt teoreticheskogo analiza. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2015; № 6 (68): 230 – 238.
8. Simonov P.V. Kategorii soznaniya, podsoznaniya i sverhsoznaniya v tvorcheskoj sisteme K.S. Stanislavskogo. *Bessoznatel'noe. Priroda. Funkcii. Metody issledovaniya*. Tbilisi: Znanie, 1978; T. 2: 482 – 536.
9. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika-XXI, 2006.
10. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
11. Bernshtejn N.A. *Fiziologiya dvizhenij i aktivnost'*. Moskva: Nauka, 1990.
12. Blok O.A. Model' muzykal'no-ispolnitel'skih dejstvij-dvizhenij instrumentalistov kak produkt nauchnogo poiska. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2018; № 6 (116): 102 – 111.
13. Flesh K. *Iskusstvo skripichnoj igry*. Moskva: Klassika-XXI, 2007.
14. Blok O.A. `Emocional'nyj intellekt i «umnye `emocii» v muzykal'no-tvorcheskom razvitii obuchayuschihsya instrumentalistov. *Gumanitarnoe prostranstvo. Mezhdunarodnyj al'manah*, 2020; T. 9. № 3: 265 – 272.

Статья поступила в редакцию 05.10.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-187-189

Demchuk A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Professional and Additional Education Pedagogy Department, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: dem_anastasiya82@mail.ru*
Varlakova Yu.R.*., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professional and Additional Education Pedagogy Department, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: varlakova07@mail.ru*

TRAINING AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF MODERN TECHNOLOGY TEACHERS IN YUGRA, KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS. The article highlights development of modern technological education in Yugra, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug. The authors share their experience in training and methodological support of technology teachers in line with new requirements and standards, as well as the results of their research on monitoring the professional competence of technology teachers. The peculiarity of the implemented measures is their continuity at three levels and the successful integration of technological and additional education in order to enrich educational activities, increase the effectiveness of the educational process taking into account modern socio-cultural requirements, develop and determine the effectiveness of models of individual trajectories of students' development. The directions of the work being carried out create conditions for the gradual development of technological education and cover all categories of students: schoolchildren, students and active teachers.

Key words: **technological education, integration of additional and technological education, technology teacher, concept of technological education development, continuity, transformation of education, digital literacy, methodological support of technology teachers, Khanty-Mansia, Yugra.**

А.В. Демчук, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики профессионального и дополнительного образования БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, E-mail: dem_anastasiya82@mail.ru*
Ю.Р. Варлакова, *канд. пед. наук, доц., БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, E-mail: varlakova07@mail.ru*

ПОДГОТОВКА И МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ХАНТЫ-МАНСИЙСКОМ АВТОНОМНОМ ОКРУГЕ – ЮГРЕ

Статья посвящена вопросам развития современного технологического образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. Авторы делятся опытом подготовки и методического сопровождения учителей технологии в русле новых требований и стандартов, а также результатами проведенного ими исследования по мониторингу профессиональной компетентности учителей технологии. Особенностью реализуемых мероприятий выступает их преем-

ственность на трех уровнях и успешная интеграция технологического и дополнительного образования с целью обогащения учебной деятельности, повышения эффективности образовательного процесса с учетом современных социокультурных требований, разработки и определения эффективности моделей индивидуальных траекторий развития обучающихся. Направления осуществляемой работы создают условия для поэтапного развития технологического образования и охватывают все категории обучающихся: школьников, студентов и действующих педагогов.

Ключевые слова: **технологическое образование, интеграция дополнительного и технологического образования, учитель технологии, концепция развития технологического образования, преемственность, трансформация образования, цифровая грамотность, методическое сопровождение учителей технологии, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра.**

Актуальность исследования. Стремительное развитие технологий приводит к трансформации всех сфер деятельности и ставит новые амбициозные задачи для современного образования. Согласно указу президента РФ В.В. Путина, необходимо обеспечить вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования к 2024 году, а также кардинально пересмотреть содержание и методику преподавания отдельных предметов.

В результате принятия Концепции преподавания предметной области «Технология» значительные изменения коснулись роли учителя технологии. Он становится связующим звеном в организации исследовательской и проектной деятельности в современной школе [1]. Кроме того, в утвержденных Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования нового поколения более пристальное внимание уделяется метапредметным и личностным результатам обучения. Акцент делается на развитие исследовательских навыков и функциональной грамотности. Учителю «старой формации» с такими задачами справиться сложно, а зачастую невозможно, соответственно, перед системой высшего образования стоит цель осуществлять подготовку и переподготовку педагогов с учетом современных требований.

Несомненно, государство предлагает ряд инструментов и проектов, которые направлены на достижение этих целей. Так, на федеральном уровне инициировано внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников. Данный проект преследует цели, направленные на создание условий, обеспечивающих непрерывный и планомерный рост профессионального мастерства педагогических работников, в том числе на основе:

- повышения уровня цифровой грамотности;
- участия в профессиональных ассоциациях, программах, нацеленных на обмен опытом и тиражирование лучших педагогических практик;
- повышения уровня профессионального мастерства средствами непрерывного образования;
- оказания методического сопровождения не менее 70% молодых педагогов в возрасте до 35 лет

Что касается региональной политики в сфере образования, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра берет ориентир на создание новой модели экономики, ключевой основой которой станут инновации и глобальная конкурентоспособность, что позволит стать округу максимально комфортным местом для проживания, а также продолжить осуществлять функцию основного двигателя роста российской экономики. В этой связи для реализации приоритетных направлений социально-экономического развития региона особое внимание уделяется возможностям объединения ресурсов образования и технологий, от которых напрямую зависит инновационное развитие округа и развитие его человеческого капитала.

Исходя из этого, нами была поставлена цель – инициировать исследование, направленное на мониторинг актуальных проблем действующих учителей технологии ХМАО – Югры и на основе полученных данных разработать программу методического сопровождения учителей технологии. В опросе приняли участие 108 учителей технологии, реализующих свою профессиональную деятельность в регионе. В ходе диагностического этапа были выявлены основные сложности, с которыми сталкиваются педагоги в процессе трансформации технологического образования:

- низкий уровень исследовательской культуры педагогов – учителя слабо владеют методологией и методикой организации исследовательской и проектной деятельности;
- недостаточная методическая компетентность и слабый опыт реализации инновационной преобразовательной деятельности в процессе создания материальных продуктов конструирования, моделирования и проектирования.
- недостаточная цифровая грамотность педагогов при относительно неплохом уровне развития общих цифровых навыков (поиск информации в Интернете, работа в стандартных программах); выявлены значительные сложности с цифровыми навыками, относящимися к категории комплементарных, касающихся решения новых задач. Также затруднения возникают со специальными навыками, поскольку не все педагоги в достаточной степени владеют цифровыми инструментами и сервисами, обеспечивающими высокую интерактивность обучения и оптимизирующими временные ресурсы педагога.

В таких условиях подготовка и методическое сопровождение учителей технологии в русле новых требований ставит важнейшие задачи, требующие своевременного решения:

- формирование готовности учителей технологии к организации проектной и исследовательской деятельности;
- совершенствование методической компетентности учителей технологии;
- развитие цифровой грамотности педагогов.

В этой связи в Сургутском государственном университете реализуется работа по трем перспективным направлениям:

Первое направление включает в себя подготовку и обучение студентов в рамках программы бакалавриата «Технологическое образование», которая разработана с учетом требований профессионального стандарта и на основе содержания ФГОС основного общего образования нового поколения. Несмотря на то, что подобная программа реализуется достаточно давно, было пересмотрено ее содержание, технологии и методики преподавания.

Акцент был сделан на современные материальные, информационные и гуманитарные технологии, знакомство с перспективами их развития, формирование готовности педагога к исследовательской и инновационной проектной деятельности. Большое внимание было уделено аспектам, касающимся особенностям построения образовательной траектории в области профессионального самоопределения и организации профориентационной деятельности в общеобразовательной школе.

Учебный план студентов включает в себя изучение цикла дисциплин, связанных с компьютерной графикой, цифровой грамотностью, 2D и 3D-анимацией. В ходе обучения студенты осваивают инструментарий программ 3D Max, Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Corel Draw и другие.

При подготовке будущих учителей технологии учитываются такие современные расширяющиеся роли педагога, как тьютор, модератор, фасилитатор, исследователь, методист, ментор, мотиватор. Студенты практикуются в проведении уроков научной технологической инициативы.

В рамках ***второго направления*** осуществляется методическое сопровождение действующих учителей технологии средствами разработанной и реализуемой программы повышения квалификации «Методологические основы и методика современного технологического образования», направленной на освоение педагогическими работниками образовательных организаций методологии и методики преподавания предметной области «Технология» с учетом обновленных требований.

Программа направлена на обеспечение результатов обучения слушателей, проявляющихся во владении:

- нормативно-правовой базой и методологией современного технологического образования;
- навыками реализации современного технологического образования посредством инновационных подходов (пересмотр контента, форматов и методик и технологий обучения), отбор и анализ информации в условиях ее переизбытка с целью самообразования и решения профессионально-исследовательских задач;
- навыками применения эффективных проектных, активных и интерактивных технологий, методов, форм, способов и приемов обучения и воспитания;
- навыками учета в педагогической деятельности возрастных особенностей обучающихся в реализации технологического образования и выявления одаренных обучающихся;
- навыками разработки индивидуальных маршрутов технологического образования для особых категорий обучающихся в условиях инклюзивного образования.
- навыками диагностики целесообразности и эффективности применения цифрового инструментария и основ электронного обучения в технологическом образовании.

Программа повышения квалификации учителей технологического образования построена таким образом, чтобы содержание обучения отражало ключевые вопросы и актуальные тенденции в современном образовании:

– тренды современного образования и ранняя профориентация, персонализация обучения, сторителлинг как метод обучения, цифровизация образования, организация проектной и исследовательской деятельности, использование возможностей искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, командной работы, геймификация образования [2];

– компетенции будущего (4К-навыки: креативность, коммуникация, критическое мышление, командная работа);

– изучение и практическое применение актуальных методик и технологий: Agile / Scrum, Lean Canvas, Steam, кейс-технологии, метод портфолио, метод шести шляп мышления, метод 6-3-5, метод фокальных объектов, ментальные карты и т.д. [3];

– проектирование, общие принципы и условия применения ИКТ, развитие digital-компетенции педагога, оценка его уровня цифровой грамотности, владение современными средствами, обеспечивающими интерактивность образовательного процесса;

– цифровой инструментарий в образовании, приемы оптимизации работы учителя: сервисы Google. Визуализация учебного материала: онлайн-презентации Slides, Prezi, Canva; ментальные карты Mindomo; сервис создания инфогра-

фики Infogram, Kahoot, Miro работа с проектами Trello, мультимедийный лонгрид, интуитивный конструктор сайтов Tilda [4].

Третье направление деятельности ориентировано на интеграцию технологического и дополнительного образования. В соответствии с решением Правительства Югры на базе Сургутского государственного университета в 2017 году создан Региональный модельный центр (далее – РМЦ) по развитию системы дополнительного образования. Целью его создания является обеспечение учебно-методического, ресурсного, организационно-координационного сопровождения приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей».

Данный шаг можно рассматривать как инновацию в рамках системы дополнительного образования региона. В настоящее время в РМЦ реализуется ряд дополнительных общеобразовательных программ, в том числе и в формате сетевого взаимодействия. Таким образом, решаются проблемы и запросы 3 категорий заинтересованных лиц:

- школьники, которые получают доступ к качественным дополнительным образовательным программам, преимущественно естественнонаучной и технической направленности;
- студенты и магистранты, которые могут реализовывать проектную и исследовательскую деятельности, используя инфраструктуру вуза и формируя посредством этого универсальные навыки XXI века;
- педагоги получат возможность для повышения квалификации.

В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре перед образованием стоят актуальные вопросы, которые являются осознанными и уже решаются на региональном уровне*:* подготовка и сопровождение педагогов, готовых осуществлять образование в русле развития современных технологий, организовывать исследовательскую и проектную деятельность, в том числе с применением актуальных цифровых инструментов. Эти цели требуют комплекса мероприятий, реализация которых охватывает все уровни образования.

Таким образом, научной новизной и практической значимостью данного исследования является разработанная методическая система подготовки и сопровождения учителей технологии, включающая в себя комплекс мероприятий, обеспечивающих преемственность на трех уровнях, в том числе благодаря успешной интеграции технологического и дополнительного образования. Направления осуществляемой работы создают условия для поэтапного развития технологического образования и охватывают все категории обучающихся: школьников, студентов и действующих педагогов.

Такой подход способствует обогащению учебной деятельности и повышению эффективности образовательного процесса с учетом современных социокультурных требований, а также позволяет разработать эффективные модели индивидуальных траекторий подготовки и методического сопровождения учителей технологии, которые могут быть тиражируемы и в других регионах.

Библиографический список

1. *Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы от 24 декабря 2018 г. N ПК-1вн.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa
2. Демчук А.В. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей в системе двухуровневого образования. *Бизнес. Образование. Право*. 2013; № 1 (22): 146 – 148.
3. Варлакова Ю.Р. *Теория и методика развития креативности будущих педагогов в вузе.* Ульяновск, 2016.
4. Калинина Л.Н. Формирование готовности будущих учителей технологии к использованию информационно-коммуникационных технологий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 68-2: 138 – 141.

References

1. *Koncepciya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tehnologiya» v obrazovatel'nyh organizaciyah Rossijskoj Federacii, realizuyuschih osnovnye obscheobrazovatel'nye programmy ot 24 dekabrya 2018 g. N PK-1vn.* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa
2. Demchuk A.V. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii buduschih uchitelej v sisteme dvuhurovnevogo obrazovaniya. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2013; № 1 (22): 146 – 148.
3. Varlakova Yu.R. *Teoriya i metodika razvitiya kreativnosti buduschih pedagogov v vuze.* Ul'yanovsk, 2016.
4. Kalinina L.N. Formirovanie gotovnosti buduschih uchitelej tehnologii k ispol'zovaniyu informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 68-2: 138 – 141.

Статья поступила в редакцию 05.10.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-189-192

***Gadzhiev I.A.**, senior teacher, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: volunteer00@mail.ru*
***Tarasuk N.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS AIMED AT THE EFFECTIVENESS OF THE PROCESS OF TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION BASED ON THE USE OF BUSINESS DOCUMENTS AT LAW FACULTIES. The article studies basic pedagogical conditions that ensure effectiveness of teaching professional foreign language communication at a faculty of law based on the use of business documents. The authors of the article suggest that choosing business documents as a methodological basis for teaching professional foreign language communication at a law faculty is an effective option. The effectiveness of using business documents as the basis for teaching professional foreign language stems from the fact that organizing the learning process this way helps students to obtain the most important skills. As for the main pedagogical conditions, the authors give the highest priority to the development of motivation in students, giving them professionally oriented tasks based on the texts taken from business documents and helping them to compile a glossary of professionally oriented terms. The article pays special attention to tasks that let law students master terminology that ensures the effectiveness of their interactions with social partners in the field of jurisprudence**.** The authors suggest that mastering legal terminology can be achieved by compiling a glossary of legal terms that takes into account not only the professional specifics of a lawyer's activities, but also the peculiarities of the use of terminology in the process of communicating with representatives of different organizations.

Key words: **foreign language communication, business documents, jurisprudence, pedagogical conditions, glossary.**

***И.А. Гаджиев,** ст. преп., Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: volunteer00@mail.ru*
***Н.А. Тарасюк,** д-р пед. наук, проф., Курский государственный университет, г. Курск, E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению основных педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения будущих юристов профессиональному иноязычному общению на основе применения деловой документации. Авторы статьи выдвигают идею о целесообразности выбора деловой документации в качестве содержательной основы обучения иноязычному общению студентов, специализирующихся в сфере юриспруденции. Целесообразность обучения профессиональному общению на основе деловой документации обусловливается тем, что построение образовательного процесса таким образом позволяет сформировать у обучающихся наиболее значимые виды компетенций. В качестве приоритетных педагогических условий в исследовании выделяется развитие мотивации у обучающихся, выполнение ими комплекса разработанных на основе деловой документации заданий профессионально ориентированного характера, а также составление обучающимися глоссария профессионально ориентированных терминов. Особая значимость

среди вышеуказанных условий отводится выполнению студентами заданий, направленных на овладение терминологией, обеспечивающей эффективность взаимодействия будущего юриста с социальными партнерами в сфере юриспруденции. В качестве основного средства овладения юридической терминологией рассматривается составление обучающимися юридического глоссария, который учитывает не только профессиональную специфику деятельности юриста, но и особенности употребления терминологии в процессе общения с представителями различных структур.

Ключевые слова: **иноязычное общение, деловая документация, юриспруденция, педагогические условия, глоссарий.**

Процессы глобализации, происходящие в настоящее время в мире, затрагивают множество сфер деятельности. Не является исключением и правовая область. Интеграция России в мировое правовое пространство ведет к росту числа требований, предъявляемых подготовке профессионалов в сфере юриспруденции. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция, обладатели степени бакалавра по данному направлению должны владеть рядом компетенций, предполагающих наличие умения работать с иностранным языком. Так, в соответствии с компетенцией ОК-5 выпускник юридического факультета должен уметь эффективно осуществлять коммуникацию как в устной, так и в письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Помимо этого, в соответствии с компетенцией ОПК-7 юрист должен владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке. Однако результаты теоретических исследований и эмпирический опыт свидетельствуют о том, что студенты, прошедшие профессиональную подготовку по специальности «Юриспруденция», не всегда способны осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной форме на иностранном языке, что затрудняет осуществление достижения ими эффективных результатов в профессиональной деятельности. Выпускники не владеют юридической терминологией, не в должной степени осведомлены о стилистических и грамматических особенностях текстов юридических документов на иностранном языке, а также неспособны грамотно выражать свои мысли в ходе профессиональной иноязычной коммуникации с социальными партнерами из зарубежных государств.

Сегодня наблюдается противоречие между потребностью в разработке теоретических и технологических аспектов процесса обучения иноязычному общению будущих юристов на основе применения деловой документации и недостаточной разработанностью вышеуказанного процесса в теории и методике обучения иностранным языкам. Данные факты свидетельствуют об актуальности исследования.

Цель данной статьи – рассмотреть основные педагогические условия, соблюдение которых ведет к росту эффективности процесса обучения иноязычному общению будущих юристов на основе применения деловой документации, а также способы их эффективного осуществления на практике.

Данная цель определила задачи исследования:

- выявить базовые теоретические положения, обеспечивающие эффективность методики обучения иноязычному общению будущих юристов с опорой на использование деловой юридической документации;
- описать особенности реализации ведущих педагогических условий, обеспечивающих эффективность разработанной методики;
- рассмотреть специфику работы с юридическим глоссарием на английском языке как важнейшего условия реализации разработанной методики.

В качестве теоретической базы исследования выступили работы по теории и методике обучения иностранным языкам (Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, Н.Д. Гальскова, А.В. Щепилова), по психологии обучения иностранным языкам (И.А. Зимняя, А.Н Леонтьев), по теории и методике профессионального образования (В.А. Сластенин, А.И. Уман, Н.А. Тарасюк).

Обучение иноязычному общению будущих юристов на основе применения деловой документации представляет собой процесс, требующий разработки основных теоретических положений и технологических аспектов, обеспечивающих эффективность его реализации в современных условиях.

Ведущими подходами, направленными на реализацию предлагаемой методики, являются контекстный и интегративный, поскольку данные подходы позволяют построить образовательный процесс в соответствии с особенностями профессиональной деятельности будущих юристов.

Первостепенное место в данной методике отводится контекстному подходу, предполагающему вовлечение обучающихся в профессионально ориентированный контекст деятельности, позволяющей студентам овладеть наиболее значимыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для решения профессиональных задач в сфере юриспруденции [1].

Реализация предлагаемой методики невозможна без применения интегративного подхода, предусматривающего интеграцию дисциплины «Иностранный язык» с дисциплинами специальной подготовки. Примерами таких дисциплин могут служить «Конституционное право зарубежных стран», «История государства и права зарубежных стран» и «Политология».

В ходе работы с юридической документацией на иностранном языке происходит формирование навыков и развитие умений в сфере профессионального иноязычного общения в области юриспруденции. В процессе обучения профессиональному иноязычному общению осуществляется решение студентами профессионально направленных задач в сфере юриспруденции на основе интеграции лингвистического и специального компонента их профессиональной подготовки.

Теоретические аспекты реализации данной методики непосредственно связаны с технологическими аспектами ее применения, а именно – с комплексом определенных педагогических условий, к важнейшим из которых относятся следующие:

а) развитие мотивации у обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция;

б) выполнение будущими юристами комплекса заданий профессионально ориентированного характера, разработанных на основе нормативно-правового обеспечения их деятельности;

в) составление обучающимися глоссария профессионально ориентированных терминов, лежащих в основе их иноязычного дискурса в сфере профессиональной коммуникации, а также последующее овладение всеми элементами этого глоссария. При этом нужно отметить, что общий уровень владения иностранным языком, необходимый для успешной работы с профессиональной юридической документацией, должен быть не ниже В1.

Рассмотрим практическую реализацию предлагаемой системы условий, выполнение которых обеспечивается в процессе изучения иностранного языка на старших курсах обучения студентами по направлению 40.03.01 Юриспруденция более подробно. В обучении иноязычному общению будущих юристов приоритетная роль отдается развитию у обучающихся мотивации. Как отмечал В.А. Сластенин, «вне мотива и тесно с ним связанного смысла невозможно осуществить ни одну деятельность, нельзя реализовать никакие, даже самые усвоенные, знания и максимально сформированные умения» [2]. Не вызывает сомнений то, что процесс обучения будущих юристов иноязычному общению не является исключением, и мотивация играет в данном процессе ключевую роль. Одним же из наиболее эффективных методов реализации успешного развития мотивации обучающихся мы считаем метод погружения обучающихся в профессионально ориентированный контекст деятельности.

Рассматривая мотивационную структуру учебно-профессиональной деятельности, следует указать, что ее составными элементами являются так называемые побудители. К ним можно отнести такие понятия, как интересы, эмоции, потребности, стремления, мотивы, идеалы, нормы, установки, ценности. Также важно отметить то, что с позиции ряда ученых структура мотивационной сферы не представляет собой статическое и застывшее образование. Наоборот, в ходе жизнедеятельности человека наблюдается ее изменение и развитие [3].

Представим возможные способы стимулирования мотивации, обеспечивающие повышение качества подготовки будущих юристов в процессе овладения иностранным языком. Приоритетное значение в данном процессе отводится методам обучения, которые способствуют развитию у обучающихся активного интереса к профессиональной деятельности на иностранном языке. Соответственно, на занятиях необходимо привлекать обучающихся к решению проблемных ситуаций профессиональной направленности. Это повлечет за собой как актуализацию уже полученных обучающимися теоретических знаний, так и приобретение новых. Иными словами, мотивацию учебно-профессиональной деятельности будущих юристов обеспечивает создание активной обучающей среды, в которой применяются поисковые, исследовательские, проблемные и развивающие методы.

Стоит также отметить, что в формировании у обучающихся устойчивой мотивации к профессиональной деятельности в будущем важную роль играет содержательная сторона процесса обучения. При отборе тем для занятий профессионально ориентированным иностранным языком следует учитывать характерные особенности профессиональной деятельности юриста. Примерами тем занятий могут служить различные виды права (гражданское, уголовное, арбитражное), законодательство об адвокатской деятельности и адвокатуре, а также многие другие.

Другим немаловажным фактором, обеспечивающим эффективное формирование мотивации, является эмоциональная сторона реализации образовательного процесса. Не вызывает сомнений то, что положительные эмоции крайне благоприятно влияют на успешное овладение каким угодно видом деятельности. Как писал А.Н. Леонтьев, «эмоции не подчиняют себе деятельность, а являются ее результатом и «механизмом» ее движения» [4]. Следовательно, каждое занятие должно быть насыщено положительными эмоциями, так как при соблюдении данного условия обучение будет привлекательным для обучающихся. При работе с будущими юристами целесообразным представляется привлечение для анализа документальных фильмов и иных материалов, размещаемых в средствах массовой информации и освещающих особенности деятельности профессионалов в сфере юриспруденции как в России, так и в англоязычных странах. Это способствует развитию у обучающихся профессионального интереса. Не менее важной для развития данного интереса является и работа с сайтами, содержащими информацию профессиональной направленности, а именно теми из них, в которых отражена специфика деятельности юриста.

Также повышению уровня мотивации у обучающихся способствует организация для них производственной практики в учреждениях, осуществляющих

юридическую деятельность. В ходе прохождения практики обучающиеся познают особенности коммуникации с реальными субъектами их профессиональной деятельности, решая типичные профессиональные задачи. Помимо этого, в ходе производственной практики обучающиеся осознают актуальность работы с нормативно-правовым обеспечением в сфере юриспруденции, а также значимость каждого из отдельно взятых аспектов составления всех видов документов и их адекватное применение с учетом специфики реальных профессиональных ситуаций.

Следует также отметить, что в ходе прохождения производственной практики студенты приобретают обширные возможности для расширения своего кругозора, что также служит источником мотивации для них. Помимо этого, в ходе работы с аутентичными элементами нормативно-правового обеспечения обучающиеся знакомятся с основными моделями языкового взаимодействия с представителями зарубежных стран, при этом изучая национально-культурные особенности представителей других лингвокультур.

Не менее важным условием эффективности методики обучения иноязычному общению будущих юристов является выполнение будущими юристами комплекса заданий профессионально ориентированного характера, разработанных на основе нормативно-правового обеспечения их деятельности. Вышеуказанный комплекс заданий представляет собой учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, целью которого является овладение обучающимися навыками ведения профессионального дискурса в сфере юриспруденции.

Говоря о преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка обучающимся по специальности «Юриспруденция», важно уточнить, что подготовка специалистов по данному профилю представляет определенную сложность ввиду того, что профессиональные обязанности юриста зачастую включают в себя составление на иностранном языке перевода законов, указов, приказов, инструкций, договоров, а также соглашений юридического характера. Вследствие данного обстоятельства очевидным представляется необходимость учитывать при составлении заданий специфику профессиональной деятельности современного юриста и использовать ее нормативно-правовое обеспечение в качестве материалов для заданий, входящих в структуру учебно-методического комплекса по дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

Работа с юридической документацией осуществляется в несколько стадий. На вводной стадии происходит ознакомление обучающихся с видами юридической документации, ведется работа над развитием у них мотивации. Затем происходит ознакомление обучающихся со структурой и спецификой отдельно взятого вида юридического документа. Обучающиеся знакомятся с особенностями иноязычного дискурса, характерного для подобных документов. Успешно завершив данную стадию, обучающиеся приступают к тренировочным заданиям, направленным на отработку навыков составления документа с использованием изученной профессиональной терминологии. На данной стадии происходит категоризация терминов юридического документа. Далее обучающимся необходимо провести подробный анализ содержания тренировочного документа, являющегося типичным для сферы юриспруденции и обсудить его с другими обучающимися и преподавателем.

Основной целью комплекса упражнений должно быть преодоление разрыва между профессиональными, социокультурными и лингвистическими знаниями как таковыми и их применением, так как формирование вышеуказанных знаний происходит на основе детального анализа опыта выполняемых обучающимся практических и мыслительных действий и включает в себя два основных аспекта: сферу видения, понимания, комплексного осмысления ситуации или проблемы и сферу организации индивидуального и коллективного действия в ее рамках [5].

Соответственно, ознакомление с различными видами деловой юридической документации и проведение детального анализа их структуры и содержания способствует формированию у будущих профессионалов в сфере юриспруденции практико-ориентированных иноязычных коммуникативных умений, которые будут впоследствии использованы ими в процессе работы с деловой юридической документацией на иностранном языке.

В процессе обучения иноязычному общению будущих юристов на основе нормативно-правового обеспечения целесообразным представляется использование следующих элементов данного обеспечения:

а) документы, сопровождающие законы различных субъектов РФ (постановления, доклады, заключения, аналитические справки);

б) нормативно-правовые акты;

в) муниципальные правовые акты;

г) документы по разработке и рассмотрению законопроектов;

д) правила, инструкции, регламенты, стандарты, требования, порядки, положения, классификаторы, рекомендации и кодексы;

е) договоры, соглашения, контракты, а также акты, протоколы разногласий к ним и тому подобное.

Приоритетным условием, обеспечивающим реализацию данной методики, является организация работы обучающихся с аутентичными источниками, что предусматривает создание студентами глоссария профессионально ориентированных терминов, лежащих в основе их иноязычного дискурса в сфере профессиональной коммуникации, а также последующее овладения всеми элементами данного глоссария.

Классификация используемых в настоящее время глоссариев позволяет выделить следующие их виды: переводные, учебные, толковые и информационные. Исходя из данной классификации, глоссарий для профессионалов в сфере юриспруденции следует отнести к информационной разновидности словарей, так как он выполняет следующие функции:

а) является источником профессионально ориентированной информации в области юриспруденции;

б) предоставляет достаточные для эффективной реализации профессионального общения термины, детально описывая особенности их применения в зависимости от конкретной ситуации;

в) уделяет отдельное внимание тем нормам, которые регулируют применение каждой отдельно взятой лексической единицы в профессионально ориентированных ситуациях профессионального общения юристов.

Работа над созданием глоссария проводится обучающимися в несколько этапов. На первом этапе обучающиеся осуществляют поиск необходимых юридических терминов, опираясь на доступные им источники. Далее они проводят отбор тех лексических единиц, которые необходимы для составления определенных видов юридических документов. После этого обучающимися осуществляется представление терминологии в полном соответствии с наиболее значимыми потребностями в их профессиональной деятельности. Заключительный же этап предполагает анализ обучающимися содержания глоссария и внесение ими необходимых корректив ввиду динамично меняющихся потребностей профессионально ориентированных ситуаций.

Для выполнения поиска необходимых лексических единиц обучающимся должен быть открыт доступ к ключевым элементам нормативно-правового обеспечения, а именно тем видам юридической документации, которые представляют собой источник профессиональных терминов. Данные документы по своей структуре и содержанию должны соответствовать аутентичным документам, не являясь при этом оригиналами или подлинниками.

Осуществлять доступ к профессионально ориентированной информации обучающиеся могут при помощи сайтов, посвященных юридической тематике, а также нормативно-правовых актов и профессионально ориентированной коммуникации с профессиональными юристами напрямую или при помощи различных телекоммуникационных технологий.

Осуществляя отбор терминов для глоссария, обучающимся следует руководствоваться рядом принципов, а именно

а) принципом частотности употребления каждого отдельно взятого термина;

б) принципом его профессиональной значимости и функциональности;

в) принципом сочетаемости;

г) принципом стилистической соотнесенности.

Отбор терминов для глоссария осуществляется обучающимися при содействии преподавателей по специальным дисциплинам и иностранному языку. В случае возникновения затруднений студенты могут обратиться за помощью к профессионалам, осуществляющим практическую деятельность в сфере юриспруденции.

Проверка представленных теоретических и технологических аспектов методики обучения иноязычному общению юристов на основе деловой документации осуществлялась на базе юридического факультета ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» с 2017 по 2020 год. Результаты педагогического эксперимента доказали целесообразность избранных подходов, а именно – контекстного и интегративного подходов, что проявилось в развитии коммуникативных иноязычных умений студентов на иностранном языке, а также в расширении профессионально ориентированных знаний в области юриспруденции.

Педагогический эксперимент также доказал эффективность разработанной методики и условий, необходимых для ее реализации, среди которых приоритетное место должно отводиться работе с нормативно-правовой документацией, предусматривающей овладение профессионально ориентированной терминологией в ходе решения наиболее типичных задачи в сфере юриспруденции.

В процессе педагогического эксперимента также было выявлено, что применение интегративного и контекстного подходов способствует погружению обучающихся в профессионально ориентированный контекст деятельности и обеспечивает овладение спецификой профессиональной деятельности в сфере юриспруденции с учетом наиболее значимых профессиональных потребностей в данной сфере.

Полученные результаты также свидетельствуют об эффективности разработанных этапов алгоритма и соответствующей системы заданий, обеспечивающих эффективность предлагаемой методики.

Педагогический эксперимент указывает на необходимую степень достижения полученных результатов, которые нашли отражение в научной новизне, теоретической и практической значимости данного исследования.

Новизна данного исследования заключается в конкретизации педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения профессионально ориентированному иноязычному общению будущих юристов посредством вовлечения их в деятельность по решению профессионально ориентированных задач в ходе работы с деловой документацией.

Теоретическая значимость данной работы заключается в представлении основных теоретических подходов, а именно – интегративного и контекстного,

а также особенностей их реализации применительно методике обучения иноязычному общению будущих юристов на основе работы с деловой документацией работников юридической сферы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что работа содержит в себе технологические аспекты методики обучения будущих юристов профессионально ориентированному иноязычному общению, основанной на погружении обучающихся в деловое профессиональное общение

Перспективы дальнейшего исследования: предлагаемая работа затрагивает лишь некоторые аспекты изучаемой проблемы. К дальнейшим областям исследования рассматриваемой проблемы могут быть отнесены следующие: применение активных методов обучения в ходе овладения профессионально ориентированным иноязычным общением на основе применения деловой документации, а также использование возможностей ИКТ в ходе организации иноязычного образования будущих юристов на основе применения деловой документации.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*: методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1991.
2. Сластенин В.А. *Педагогический процесс как система*. Москва: Издательский дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
4. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва: Издательство МГУ, 1981.
5. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам*: Базовый курс. Москва: Астрель, 2008.

References

1. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*: metodicheskoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
2. Slastenin V.A. *Pedagogicheskij process kak sistema*. Moskva: Izdatel'skij dom «MAGISTR-PRESS», 2000.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997.
4. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1981.
5. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*: Bazovyj kurs. Moskva: Astrel', 2008.

Статья поступила в редакцию 04.10.21

УДК 37.015 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-192-196

***Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*
***Melnikova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: jamelnikova@list.ru*

PEDAGOGICAL ASPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF VOLUNTEER ACTIVITIES IN REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION. In the work, the authors propose a meaningful analysis of Internet resources available for viewing in certain regions of the Russian Federation, namely the Tomsk region and the Krasnoyarsk Territory. The data are systematized on the basis of a systematic approach and considered according to the principle "top-down" from the consideration of basic documents regulating volunteerism at the level of the region, city and educational institutions of higher, general and additional education. It should be noted that the development of volunteerism in these regions of Russia corresponds to the main global trends in this area of activity. The researchers also considered public initiative, which is proposed by the Federation of Educational Psychologists of Russia, but has not found its application at the regional level. At the same time, volunteer activity in schools and institutions of additional education needs structuring, for which the authors propose new approaches to its improvement and further development.

The article was prepared with the financial support of the Ministry of Education of Russia as part of the implementation of the state assignment for the implementation of applied research on the topic «Research of the results of the implementation of programs of volunteer (volunteer) activities and the development of recommendations for practical application in a single educational space (pedagogical universities, schools, institutions of additional education)» (State assignment No. 073-00037-21-01 of 07/14/2021).

Key words: **volunteering, implementation specifics, organization features, regions of Russian Federation.**

***О.А. Бокова,** канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,*
E-mail: bokova_oa@altspu.ru
***Ю.А. Мельникова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,*
E-mail: jamelnikova@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В данной статье авторами предложен содержательный анализ доступных для просмотра интернет-ресурсов в отдельных регионах Российской Федерации, а именно – в Томской области и Красноярском крае. Данные систематизированы на основе системного подхода и рассмотрены по принципу «сверху – вниз» от рассмотрения базовых документов, регламентирующих добровольческую деятельность на уровне региона, города и образовательных организаций высшего, общего и дополнительного образования. Следует отметить, что развитие добровольчества в данных регионах России соответствует основным мировым тенденциям в данной сфере деятельности. Также рассмотрен вариант общественной инициативы, которая предложена Федерацией психологов образования России, однако не нашедший своего применения на уровне регионов. Вместе с тем волонтёрская деятельность в школах и учреждениях дополнительного образования нуждается в структурировании, для чего авторами предлагаются новые подходы к её совершенствованию и дальнейшему развитию.

Ключевые слова: **волонтерская деятельность, специфика реализации, особенности организации, регионы Российской Федерации.**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Исследование результатов реализации программ добровольческой (волонтерской) деятельности и разработка рекомендаций по практическому применению в едином воспитательном пространстве (педагогические вузы, школы, учреждения дополнительного образования)» (Государственное задание № 073-00037-21-01 от 14.07.2021)

Волонтерская/добровольческая деятельность в современном мире является одним из показателей общественной активности и социальной гражданской позиции людей, одним из показателей человеческого капитала общества. В этом контексте изучение особенностей ее педагогической реализации в регионах является актуальным, позволяя выявить не только ведущие региональные направления, но и их соответствие мировым трендам.

Целью работы являлось выявление специфики, обусловливающей потенциал развития волонтерской деятельности в регионах, что позволит оптимально выстраивать системную работу по ее эффективной организации, а также совершенствовать механизмы взаимодействия (школа – учреждения дополнительного образования – вузы» в области добровольчества. Основные задачи включали в себя выделение наиболее обобщенных зарубежных направлений волонтерства и изучение его особенностей в отдельных регионах Российской Федерации. Научная новизна проведенного исследования заключается в систематизации направлений реализации добровольческой (волонтерской) деятельности и понимание данного процесса через факты, закономерности и механизмы развития в условиях единого образовательно-воспитательного пространства. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их применения

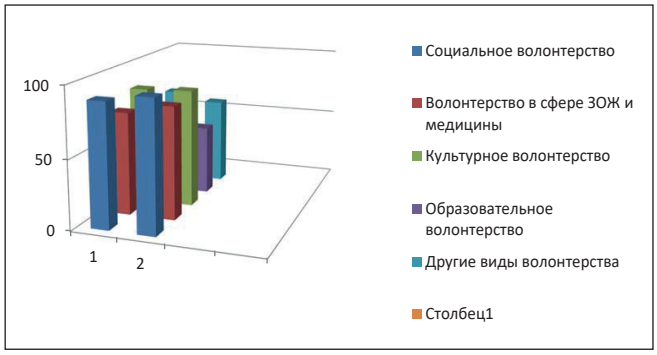


Рис. 1. Виды волонтерства в регионах

Примечание. Условные обозначения: 1 – Томская область, 2 – Красноярский край

для модификации подходов к реализации волонтерских практик и программ подготовки добровольцев.

Анализ актуальных исследований зарубежных ученых, опубликованных в иностранных журналах, индексируемых на платформе Scopus, дал нам возможность выделить основные тренды волонтерства в различных странах, а именно: волонтерская помощь в образовании [1 – 3], различные аспекты культурной жизни [4; 5], спорт и медицина [6; 7], различные аспекты общественной жизни [8], в том числе экология [9].

В России мы наблюдаем схожие области добровольчества, дополняемые и другими направлениями. Наглядно виды волонтерской деятельности в регионах представлены на рис. 1. Сравнивая зарубежные и отечественные добровольческие активности, мы видим, что за рубежом, в отличие от России, доминирует образовательное волонтерство, в то время как у нас – социальное.

Информация о волонтерской (добровольческой) деятельности в различных регионах Российской Федерации на данный момент нами анализируется на основе доступных к просмотру интернет-источников. Рассмотрим ее специфику в соответствии с каждым регионом более подробно. Для предметного анализа нами выбраны Томская область и Красноярский край как наиболее результативные и показательные по данным Ассоциации волонтерских центров (г. Москва).

Красноярский край. На сайте агентства молодежной политики и реализации программ общественного развития Алтайского и Красноярского краев информация по работе с волонтерами не обнаружена, однако это не значит, что она не курируется данным агентством. Один из самых крупных волонтёрских центров в Красноярске и Красноярской области – это волонтерский центр Сибирского федерального университета (СФУ). Волонтерский центр СФУ – это общественная организация, в которую может вступить каждый студент, а также школьники, которые хотят принимать участие в волонтерской деятельности, тратить своё время и энергию на помощь обществу. Он работает уже 9 лет, и ежегодно в его мероприятиях участвуют по данным университета свыше 480 человек, что для такого большого города как Красноярск, по-нашему мнению, достаточно сдержанно. Миссия волонтерского центра – создание благоприятных условий для желающих добровольно помогать окружающим в решении социально значимых проблем. Мероприятия, в которых принимают участие волонтеры центра, разделяются на уровни: федеральный – Олимпиада от Яндекс, Забег РФ, Тотальный диктант; региональный – историко-культурное наследие Красноярского края, Сабантуй; городской – Фестиваль «Наука 0+», Дни Енисея, Библионочь; вузовский – фестиваль «ЗОЖ объединяет поколения», премия ректора, дни донора, Green Project; институтский – мероприятия камерного характера по профилям подготовки.

Волонтерский центр заботится о комфорте и развитии своих волонтёров, поэтому проводит для них специальные мероприятия: церемония награждения «Волонтер года», образовательные семинары: эффективная коммуникация, специфика волонтерской деятельности, школа волонтеров, школа тимлидеров, конференция тимлидеров, корпоративные мероприятия, а именно – походы, творческие вечера и т.д. Также содействует участию активных волонтеров в форумах, конкурсах и конференциях: Тим-Бирюса, Доброфорум в Санкт-Петербурге, Доброволец России и прочее. На сегодняшний день волонтерский центр СФУ состоит из 5 направлений и аппарата, каждое направление возглавляет лидер, несколько Тим-лидеров и группу волонтеров; в аппарате работают секретарь, активисты аппарата, возглавляет центр руководитель.

Нормативно-правовое поле общественного объединения «Волонтерский центр СФУ» реализуется через наличие логотипа и Положения о волонтерском центре. Данное положение включает в себя общие разделы, а именно – цель и задачи волонтерского центра, основные направления деятельности, в том числе социальное, инклюзивное, экологическое, антинаркотическое, направление по работе с иностранными студентами, медианаправление. Отдельный пункт уделяется команде волонтеров – оговорены права и обязанности волонтера, специфика деятельности тимлидера, особенности собрания руководителей направлений, его полномочия и обязанности руководителя центра, также полномочия органов университета по управлению волонтёрскими центром. В заключительных положениях указано, что деятельность может изменяться и расширять и адрес. Логотип волонтерского центра СФУ представляет собой круг с белкой, которая держит в руках сферу с сердечками и надписью по кругу.

Для записи в волонтерский центр желающие заполняют анкету, которая содержит в себе стандартные вопросы о личных данных, мотивации поступления в волонтерский центр, важная информация, которую волонтёр готов сообщить о себе. Перечислены на выбор аспекты помощи, которые волонтёр планирует оказывать, например: дарить вещи, книги, совершать поездки в детские дома, больницы к нуждающимся, участвовать в проектной и организаторской деятельности, делиться профессиональными навыками, сопровождать мероприятия различного уровня и направленности, быть наставником. Также будущий волонтёр указывает предпочитаемые виды деятельности, например, связанные непосредственно с общением с людьми, не связанные с общением, командная работа, индивидуальная деятельность. Для нас представляется важным тот факт, что будущих волонтёров спрашивают, что их привлекает в данной деятельности, нужно выбрать из перечисления: получение нового опыта, встречи с новыми людьми, возможность помочь другим, вклад в общее дело, новые интересы и сферы деятельности, саморазвитие, повышенная стипендия, реализация лидерских качеств и карьерный рост. Также выясняется, сколько времени будущий волонтер готов уделять этой работе. Для обработки персональных данных требуется согласие, которое отправляется нажатием специальной кнопки.

Основные мероприятия волонтеров Сибирского федерального университета: работа в составе административных комиссий, помощь в заполнении протоколов о нарушениях самоизоляции, доставка продуктов питания одиноким пожилым людям и цифровое волонтерство, Всероссийская акция взаимопомощи во время пандемии коронавируса «Мы вместе», которая осуществляется через единый колл-центр, реализуемый общероссийским народным фронтом при поддержке Всероссийского общественного движения добровольцев в сфере здравоохранения «Волонтеры-медики», образовательная волонтерская программа от Mail.ru Group, которая называется «Амбассадор Mail.ru Group» – это бесплатная образовательная программа, после которой амбассадоры рассказывают современным студентам и школьникам о новых технологиях, образовательных проектах Mail.ru Group и перспективах работы в компании, также студенты организуют в своём вузе семинары, хакатоны и другие мероприятия от имени компании. Программа дает возможность студентам развить коммуникативные и управленческие навыки, пройти курсы по Digital skills и получить соответствующие сертификаты. Все участники, прошедшие годовую программу, могут получить направление в Московский офис Mail.ru Group на обучение, встретиться с топ-менеджерами компании, некоторые которые станут её сотрудниками. Волонтерской колл-центр «Как дела?» собирает информацию о самочувствии, требуемой помощи, а также информирует одиноких людей о возможностях получения поддержки со стороны волонтёров, помогают ориентироваться в новом цифровом мире. На данное направление приоритет у студентов, которые обучаются по направлениям подготовки «Социальная работа», «Педагогика и психология», все волонтеры проходят инструктаж подготовленными сотрудниками психологической службы, знакомятся с особенностями работы горячей линии, принципами работы с пожилыми людьми, осваивают Call-скрипты и понятия протокола звонка, а также изучают телефоны, по которым пожилой человек может получить помощь. Также волонтеры Сибирского федерального университета присоединяются к всероссийскому движению «Волонтеры Победы»: сопровождение парадов Победы, шествие «Бессмертный полк», помощь ветеранам, благоустройство памятных мест и захоронений.

Краевая флагманская программа Красноярского края – красволонтер.рф реализуется через следующие направления: спортивно-массовые, культурно-деловые, образовательные и научные, социально значимые, промоакции. Данный центр волонтерского движения координирует работу всех штабов в Красноярском крае и принимает заявки на сопровождение мероприятий, консультирует по организации волонтерского корпуса на различных событиях, проекты флагманской программы и является центром набора и подготовки волонтёров на международные события, сотрудничает с Агентством молодежной политики и реализации программ общественного развития Красноярского края. Сайт краевой флагманской программы также позиционирует, что он курирует работу волонтерских штабов в школах, средних специальных учебных заведениях и является центром поддержки и работы с жителями Красноярска, заявляется курирование муниципальных и вузовских штабов, однако информация на сайте об этих видах работы не представлена, документы и информация отсутствуют, а раздел новостей также не является наполненным.

Ресурсный центр поддержки добровольчества Красноярского края «Добрые люди» позиционирует свою цель через создание условий, способствующих системному развитию добровольчества (волонтерства) на территории Красноярского края, для этого решая задачи методического сопровождения деятельности, консультирования заинтересованных лиц в этой сфере, организации информационного сопровождения в Красноярском крае, популяризации среди населения, финансовой поддержки проектов в рамках грантовой программы и структурного проекта «Территория Красноярский край». Кроме того, данный центр предполагает взаимодействие с некоммерческим сектором и его вовлечение в волонтерскую деятельность через краевой центр поддержки общественных инициатив, также

проводят исследование и мониторинг добровольчества на территории края. Деятельность данного центра регулируется Положением о ресурсном центре поддержки добровольчества, который позиционируется как краевое государственное автономное учреждение «Центр молодежных инициатив 'Форум'». Ресурсный центр добровольчества является его структурным подразделением. В Положении указаны цели и задачи деятельности, права и структура волонтерского центра, а также его функции. В функции ресурсного центра входит осуществление аналитической деятельности, а именно – изучение проблем, дефицитов и запросов в сфере развития добровольчества в регионе, создание механизмов по развитию добровольчества на основе мониторинга, анализа и прогнозирования, выявление запросов; организационное обеспечение, выстраивание механизмов взаимодействия волонтеров, помощь в развитии действующих центров, тематические мероприятия в сфере добровольчества, формирование механизмов и практик создания саморегулируемых организаций, развитие кооперативного волонтерства. Данный центр занимается обеспечением ресурса для развития добровольческого движения через кооперацию бизнеса и добровольческих объединений, централизацию управления и координацию волонтерских движений как субъектов по оказанию общественно полезных услуг в социальной сфере, облегчение доступа волонтерских организаций и волонтеров, гражданских активистов к грантам и субсидиям, а также обеспечение инфраструктурой: оборудованием, помещениями и площадками.

Центр осуществляет информационное сопровождение через создание единого информационного поля субъектов волонтерской деятельности, реализует мотивацию и популяризацию добровольческого движения, для чего организуются информационные кампании и акции, социальная реклама, направленная на вовлечение в молодежную деятельность, осуществляется внедрение системы учета опыта волонтерской деятельности и компетенций, а также организация доступа к этой информации (в крае действуют волонтерские книжки). Продвижение ценностей волонтерства и осуществление образовательной деятельности реализуется через программы по обучению специалистов в сфере управления Добровольческой деятельности и обучение представителей бизнеса органов власти. Критерии оценки деятельности ресурсного центра представлены через своевременное и качественное выполнение поставленных целей и задач в функциональных обязанностей и обоснованных претензий к работе ресурсного центра.

Волонтерский центр Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева функционирует на базе университета для организации и координации волонтерской деятельности студентов и работы, их вовлечения в решение социальных и психолого-педагогических проблем местного сообщества, а также в целях поддержки и развития деятельности студенческих объединений университета. Функционал волонтерского центра – организация работы в соответствии с утвержденным планом обучения и консультация сотрудников учреждений и организаций по работе с волонтерами, оказание помощи в разработке обучающих программ для волонтёров, сопровождение волонтерской деятельности конкретных студентов, оказание помощи на этапах их деятельности, в том числе формирование индивидуальных программ, поддержка и развитие деятельности студенческих объединений движений и клубов, представление волонтерского центра и университета в Красноярске и Красноярском крае.

Основные задачи волонтерского центра: повышение эффективности внеучебной деятельности в отношении университета, популяризация идей добровольчества в местном сообществе, привлечение студентов к участию в добровольческой безвозмездной деятельности, оказание помощи обучающимся в разработке и реализации собственных проектов, направленных на развитие добровольческой деятельности и студенческого самоуправления, создание пространства социальных и профессиональных проб обучающихся, формирование социальной и профессиональной позиции и ответственности, включение обучающихся в профессиональной контекст будущей деятельности, расширение опыта профессиональной деятельности.

На базе волонтерского центра существует девять постоянно действующих студенческих объединений: Объединенный совет обучающихся, Волонтёрское движение, Штаб студенческих отрядов, Психологический клуб, Креативная группа «Event Group», Интеллектуальный клуб, СМИ «KSPU today», Клуб настольных игр «Bonanza». Волонтерское движение КГПУ включает в себя четыре направления работы: социальное (детские дома, психоневрологический интернат, реабилитационные центры, творческие мастер-классы, праздники), сервисное направление (сопровождение спортивных, социокультурных, образовательных мероприятий различного типа), донорское и экологическое направления. Клуб настольных игр «Bonanza» принимает участие в организации городских фестивалей настольных игр, сотрудничает с Государственной универсальной научной библиотекой Красноярского края, курирует школьные клубы настольных игр, участвуют в организации городских площадок с настольными играми. Команда Event Group – это студенческое объединение, которое занимается организацией самых крупных мероприятий университета, например, «Мисс и Мистер КГПУ», праздники в новогоднюю ночь, церемонии награждение и конкурс талантов «Первый шаг». Штаб краевой общественной организации «Красволонтер» направлен на организацию событийного волонтерства на территории Красноярского края через создание единой системы и единого бренда событийного волонтерства, а также подготовку и обучение волонтеров для работы в крупных международных событиях. Психологический клуб КГПУ через волонтерскую работу организует для студентов бесплатные тренинги, семинары, мастер-классы, многодневные психологические школы, личные консультации с психологами, встречи с практикующими психологами и психотерапевтами. Интеллектуальный клуб ежегодно организует интеллектуальный досуг студентов, преподавателей и выпускников университета, проводя игры в таких форматах, как спортивная версия «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Своя игра», квизы и викторины. Студенческие отряды КГПУ являются структурным подразделением Красноярского регионального отделения молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды», всего на базе работает 9 отрядов, у каждого из которых есть своя группа ВКонтакте и сфера деятельности в летних оздоровительных лагерях. Студенческие интернет-СМИ КГПУ на добровольных основах уже больше 10 лет рассказывают о событиях, которые происходят в университете и за его пределами, ведут аккаунты в соцсетях и на видеоканалах, являются площадками для практического обучения студентов актуальным творческим профессиям: корреспондент, оператор, режиссер монтажа, фотограф, СММ-специалист. У волонтерского центра КГПУ есть своя страничка на сайте университета, на котором публикуются новости обо всех значимых проектах в городе Красноярске и всероссийские мероприятиях типа «Твой ход», «Диалог на равных» и так далее.

Томская область. Волонтерская деятельность в Томской области базируются на распоряжении администрации Томской области от 24 апреля 2019 года номер 272-ра о создании Межведомственного совета по развитию добровольчества волонтерства и социально ориентированных некоммерческих организаций на территории Томской области. В нем указано, что в исполнении перечня поручений президента Российской Федерации в целях привлечения внимания общества к добровольческой деятельности создаётся Межведомственный совет, организационно-техническое обеспечение его деятельности осуществляет департамент по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области. В Положении о межведомственном совете по развитию добровольчества (волонтерства) и социально ориентированных некоммерческих организаций на территории Томской области указано, что он является постоянно действующим совещательным органом, который создает обеспечение взаимодействия исполнительных органов государственной власти с организациями, которые заинтересованы в поддержке добровольчества. Основные задачи совета – выработка предложений по поддержке добровольчества, методическая поддержка волонтерской деятельности по основным направлениям в сфере образования, здравоохранения, гражданско-патриотического воспитания, культуры, труда и занятости, социальной поддержки и социального обслуживания населения, физической культуры и спорта, охраны природы, последствия ЧП, содействия органам внутренних дел, событийного, инклюзивного, корпоративного и серебряного волонтерства, а также в области правовой поддержки и комплексного анализа волонтерской деятельности в регионе.

У совета есть определенная структура: председатель, его заместитель, секретарь, чья деятельность также регламентируются положением. Решения совета носят рекомендательный характер и оформляются специальным протоколом. В области действует межведомственный план (программа) развития добровольчества на территории Томской области, который предполагает проведение разноплановых мероприятий для развития инфраструктуры поддержки волонтерства и реализуется через организацию работы Ресурсного центра развития добровольчества Томской области «Бумеранг добра70», также есть областной конкурс программ молодежных и детских общественных объединений, направление содействия участию молодежи в добровольческой деятельности, организация и проведение конкурсов по предоставлению субсидий для проектов в области благотворительной деятельности и её поддержки, областного конкурса проектов «Твоя идея» по направлению добровольчества (волонтерства), открытый конкурс молодежных социальных проектов на предоставление муниципального гранта «Новая молодежная политика», направление «Я гражданин» и «Помоги другому»; ведётся реестр помещений для безвозмездного предоставления площадей для организации мероприятий волонтёрскими центрами, проводится рекламная кампания по популяризации добровольчества с использованием федерального брендбука.

Развитие механизмов образовательной поддержки волонтерской деятельности осуществляется через проведение образовательных мастер-классов и презентаций по вовлечению жителей региона в волонтерское сообщество, оказание консультационной помощи участникам добровольческой деятельности, реализация проекта «Школа волонтеров в сфере межнациональных отношений», цикл обучающих мероприятий для волонтеров по развитию городской среды Томской области, обучение представителей Томской области в рамках Всероссийского образовательного проекта, направленного на повышение качества реализации добровольческой волонтерской деятельности. Поощрение и поддержка граждан, участвующих в добровольческой деятельности, осуществляется через участие в различных мероприятиях и награждение ведомственными наградами.

В регионе активно осуществляется популяризация платформы «Добро.ру», работа волонтерского штаба проекта «Мы вместе», «Перепись населения», формирование комфортной городской среды, организация и проведение реги-

онального этапа Всероссийского конкурса «Доброволец России», программа развития добровольчества на территории Томской области «Бумеранг добра», мероприятий приуроченных к дням воинской славы и памятным датам России, межотраслевой проект в области популяризации добровольчества на территории Томской области «Лаборатория добрых дел», волонтерское сопровождение областного молодежного форума «Поколение То!», школа волонтеров в сфере культуры, организация международного волонтерского лагеря «Eco Camp TSU», образовательного форума волонтеров «About My Experience», школа волонтера ППОС ТГУ, экологического фестиваля, регионального центра «серебряного» волонтерства «Молоды душой», мастер-классы в рамках реализации Всероссийского проекта «Научись спасать жизнь!», «ДоброВсело» и так далее. Интересным, с нашей точки зрения, является проведение форума волонтёров города Томска «Пространство доброй воли», организация этапа «Социальная ответственность» в рамках программы по развитию корпоративной политики г. Томска «КорпораТЕАМ», формирование волонтерского корпуса, региональный проект школа волонтеров СПО и многие другие проекты.

Волонтерский отряд Томского государственного педагогического университета «Точка зрения» является одним из старейших в Сибирском федеральном округе, он создан в 2005 году, и на данный момент направление его работы реализуется через событийное волонтерство, детский фестиваль дружбы в Томской области «Дай пять!» от благотворительного фонда «Меркурия», мастер-классы для подопечных детского благотворительного фонда имени Алёны Петровой в рамках проектов «Прикосновение» и «Раскрой себя», федеральный проект дискуссионных студенческих клубов «Диалог на равных», межрегиональный фестиваль исторической реконструкции «Семилукское поле» и другие. Под социальным волонтерством в ТГПУ подразумевается организация и проведение образовательных и развлекательных игровых мероприятий для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Главным достижением отряда считается успешная реализация областного социального проекта «Дети одного солнца», который предполагает социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья через концертные, развлекательные, игровые программы, тематические мастер-классы, кругосветки фотосессии и экскурсии. Волонтёры ТГПУ активно работали в рамках акции «Мы вместе» на базе регионального волонтерского штаба помощи пожилым людям и маломобильным гражданам города Томска во время пандемии, также реализуется экологическая, медицинское и культурное волонтерство. Активисты волонтерского центра ТГПУ участвуют в различных в городских мероприятиях, например, проект «Город добрых дел», детско-юношеского фестиваля доброго кино «Бронзовый Витязь», благотворительные акции «Купил. Подарил», «Человечек в маске», фестиваль детского творчества «Вверх», а также различные флешмобы и мероприятия.

Центр социально-профессионального волонтерства Томского государственного университета (ТГУ) интересен его разноплановой деятельностью и широкой представленностью всех материалов в сети Интернет. У данного центра есть свой сайт, на котором размещена информация о центре, его сотрудники, партнеры, документы, публикации о центре и его основные проекты, фотогалерея и Контакты. Деятельность регламентируется положением о центре социально-профессионального волонтерства ТГУ «UNIVOL». Положение о центре социального профессионального волонтерства у него структурного подразделения управления социальной и молодежной политики Томского государственного университета включает в себя общие положения, в нормативную базу и упоминания о том, что не является юридическим лицом. Цель создания центра – развитие социально-профессионального волонтерства в ТГУ и его включения в международные волонтерские программы. Основные задачами деятельности являются объединение существующих волонтерских команд, создание новых волонтерских команд, реализация образовательных программ обучения волонтёров, организация мероприятий различного уровня для развития волонтерского студенческого движения, формирование университетского и городского заказа студенческим волонтёрскими объединениям, реализация волонтерских проектов в интересах города Томска и региона, а также создание условий для включения в международное взаимодействие.

На сайтах школ Томской области есть отдельные упоминания о волонтерских практиках, причем в разных объемах, что, возможно, связано с интенсивностью волонтерской работы. Например, на сайте МБОУ «Воронежское СОШ» Томского района есть портфолио волонтера вместе с проектами, презентация школьного волонтерского отряда «Доброволец» с перечислением их акций, а именно «Трудовой десант», «Ветеран живет рядом», «Свеча памяти», «Забота», «Чистый Обелиск», «Георгиевская ленточка», «День белых журавлей». Также есть информация о волонтерской работе в школьной газете «Акцент».

На сайте МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» города Колпашево Томской области есть информация о программе деятельности отряда волонтеров «Мы вместе», которые определяют содержание и основные пути развития гражданско-патриотического воспитания в школе и направлено именно на эти аспекты воспитательной работы. Важные задачи программы: декларируется формирование у подростков навыков социальной и личной компетентности, которые позволяют им противостоять приобщению к употреблению психоактивными веществами, курению в условиях давления социального окружения средствами волонтерской деятельности. Разработана программа внеурочной деятельности «Я волонтер». Авторы программы считают, что её основная идея – это внести вклад в физическое и духовно-нравственное оздоровление общества, сделать жизнь окружающих светлее и ярче. Она включает в себя четыре направления, связанных между собой логикой формирования гражданина России. Несмотря на интересный потенциал данной программы, не совсем понятно, почему для формирования толерантности авторы планируют организацию досуга школьников. Учебный план включает в себя несколько блоков, например, из истории волонтерского движения в мире и России, создание волонтерского отряда, банк данных о нуждающихся в волонтерской помощи. Психологическая подготовка волонтеров включает в себя тренинги «Познаю себя», «Моё отношение к миру», лекции о психологических особенностях детей с ОВЗ и пожилых людей. Также предполагается знакомство с основными правовыми актами и документами, регламентирующими волонтерскую деятельность и обучение навыкам создания печатной продукции. Также перечисляются акции-конкурсы, в которых участвуют волонтеры школы, в их число входят экоакции, устные журналы «Энергосбережение», «Употребление алкоголя – опасная болезнь», акции «Кто, если не мы!», «Свет в окне», «Ветеранское Подворье», «Я помню. Я горжусь» и т.д. Также на сайте школы представлена краткая информация о специфике современного волонтерского движения и анализ деятельности волонтерского отряда по направлениям в виде слайдовой презентации с фотографиями.

На сайте МАОУ «СОШ № 32 имени 19 Гвардейской Стрелковой дивизии города Томска» представлен план работы волонтерского отряда «Движение вверх», который позиционирует следующую миссию – внести вклад в физическое и нравственное оздоровления общества, помогать животным, содержащимся в приютах, сделать жизнь окружающих светлее и ярче посредством организации и проведения творческих мероприятий, мастер-классов и флешмобов. Цель – оказать позитивное влияние на сверстников при выборе ими жизненных ценностей, способствовать развитию волонтерского движения в школе № 32. Задачи работы: сформировать сплоченный деятельный коллектив волонтёров, развивать позитивные установки школьников на добровольческую деятельность, обеспечить возможность учащимся вести своими силами работу, направленную на разработку идей, организацию и проведение мероприятий, обеспечить участие волонтеров в различных социально значимых проектах и мероприятиях, пропагандировать здоровый образ жизни, разработать и реализовать новые формы организации досуга для развития самости, познавательной деятельности школьников; профилактики вредных привычек, заботе о животных, толерантности, воспитании ЗОЖ. Для реализации цели и задач планируется участие школьников в городской программе воспитания и дополнительного образования детей «Фабрика добра», «Медиабум», проведение психологических тренингов по развитию коммуникации, командообразования и искусства быть волонтером. Планируется мотивационный тренинг и различные семинары-практикумы, в том числе специфика подготовки и постановки флешмобов. Интересными является информационная акция «Полная миска корма» для приюта бездомных животных, конкурс экологической рекламы, игра-кругосветка «Огонёк доброты», участие в конкурсе «Лучшая волонтерская практика» и многое другое. Волонтерский отряд в школе существует с 2018 года, его участники определились с направлениями деятельности движения и стали активно реализовывать себя в качестве events-волонтеров, несколько школьников получили волонтерские книжки от управления молодежной политики города Томска.

На школьном сайте МАОУ «Школа Перспектива» города Томска есть информация о зеленых волонтерских практиках школьников, например, посещение приюта «Четыре лапы», организация смотра строя и песни для седьмых – десятых классов, мероприятие «Прощание с азбукой» для первоклассников.

Волонтерский отряд «Хелперы» МАОУ «СОШ № 54» города Томска на своём сайте размещает информацию о реализации различных проектов, например, о проведении сезонного проекта «Снежная вахта», об оказании помощи приюту бездомных животных «Догхаус», о значимом событии года – победе во всероссийском конкурсе «Добро не уходит на каникулы» от Российского движения школьников. На грантовые средства было построено несколько вольеров для бездомных собак. Также школьники участвовали в экологическом марафоне «Томские крышки», который направлен на повышение культуры раздельного сбора мусора, вырученные средства пошли в пользу бездомных животных, также есть информация о выполнении отрядом «Хелперы» различных задач от проекта «Фабрика добра».

Информация о деятельности школьных волонтерских отрядов размещается на официальном интернет-портале администрации Томской области, например, о том, что проекты школьников Томска, Томского и Зыряновского районов получили поддержку от Российского движения школьников на общую сумму 1 300 000; о подведении итогов Года волонтёра, бала в честь добровольцев, который проведет благотворительный фонд «Меркурий», просмотр документального фильма «Я волонтер», слёт детских волонтерских организаций, благотворительный марафон «Обыкновенное чудо», интерактивная школа для молодых краеведов-волонтеров и многие другие проекты. Также на этом сайте размещается информация о заседаниях межведомственного совета по развитию добровольческих проектов в Томской области.

Также в сети Интернет есть информация о том, что в Томской области функционируют волонтерские отряды на базе центров дополнительного образования. В МОУ ДОД «Дом детского творчества» село Кривошеино Томской области уже несколько лет функционирует волонтерский центр «Контакт», направления деятельности которого – волонтерское движение, организация и проведение акций и мероприятий, пропаганда добровольчества. Цель – апробация новых форм организации деятельности детей для развития их самостоятельной познавательной деятельности, формирования нравственных и коммуникативных качеств личности через организации полезной деятельности, способствующую самореализации. Задачи – формировать активную жизненную позицию школьника и стремление заниматься волонтерской деятельностью, установление механизмов взаимодействия с социумом в сфере продвижения добровольческого движения, вовлечение школьников в социальную практику через реализацию их потенциала и формирование умений волонтёров принимать и оказывать психологическую и социальную поддержку окружающим, позитивно влиять на сверстников при выборе ими жизненных ценностей, утверждать положительное отношение к здоровому образу жизни. Волонтерский корпус детско-юношеского парламента, который базируется во Дворце творчества детей и молодёжи города Томска, принимает участие во всевозможных акциях, реализуя свои инициативы: например, акции, приуроченные ко Дню здоровья, «Добрая суббота» от «Большой перемены», акция «Выше только звёзды» ко Дню космонавтики, Всероссийский конкурс детского и юношеского творчества «Подснежники», однако документированная волонтерская деятельность не фиксирована. Также в Томске функционирует волонтерский штаб помощи пожилым томичам, в котором работают не только школьники, но и взрослые люди – деятельность проходит по заявкам: добровольцы помогают оплачивать услуги ЖКХ, покупать продукты, лекарства, потом приносят их получателям. Также есть дополнительный набор взрослых автоволонтеров, которые помогают с доставкой адресатам. В этом проекте кроме взрослых представителей общероссийского народного фронта участвуют студенты всех вузов Томска, колледжей, техникумов и неравнодушные жители региона.

Основные процессы реализации волонтерской деятельности, добровольческих практик и особенностей подготовки волонтеров на примере Томской, Свердловской областей и Красноярского края показаны в табл. 1.

Таблица 1

Наличие основных направлений структурирования волонтерской деятельности в практике регионов

№	Направления анализа	Регион	
		Томская область	Красноярский край
1.	Документация, регламентирующая волонтерскую деятельность, на уровне		
	региона	+	+
	города	+	+
	вуза	+	+
	организаций общего и дополнительного образования	-	-
2.	Система подготовки волонтеров на уровне		
	региона	+	+
	города	+	+
	вуза	+	+
	организаций общего и дополнительного образования	-	-

Констатируя отсутствие нормативно-правовой обеспеченности деятельности и системной подготовки волонтеров в организациях общего и дополнительного образования, мы акцентируем внимание на том, что данные получены из общедоступных интернет-публикаций и могут отличаться от реальной ситуации.

Отмечая высокий уровень развития волонтерской деятельности в указанных нами регионах, мы также увидели, что реализуется большое количество стандартных технологий, и в практической работе в регионах недостаточно полно представлены инновационные аспекты развития добровольчества.

Интересной и актуальной для современной образовательной реальности практикой, по нашему мнению, является инициатива общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», которая начала реализовываться в начале 2021 года. В связи с дистанционным режимом обучения и временной изоляцией семей от общественной жизни инициативная группа Федерации решила, что необходима системная волонтерская поддержка, которая предполагает психологическую помощь учителям и учащимся в преодолении трудностей, родителям – в создании отношений сотрудничества между детьми и взрослыми, а также укреплении отношений внутри семьи. Для закрепления волонтерской деятельности был сформирован приказ от 30 ноября 2020 года, в котором обозначены доминирующие направления волонтерской деятельности. Для каждого волонтерского направления закреплен свой куратор, отдельные направления реализуются через гранты города Москвы. С нашей точки зрения, направления волонтерской деятельности очень актуальны и включает в себя молодежный просветительский проект «Студент+»; электронную консультационную площадку по вопросам обеспечения психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса; развитие цифровой модели инновационной реабилитационно-образовательной среды «Пространство возможностей» для семей, воспитывающих детей с ОВЗ; проведение онлайн-мероприятий просветительского и профилактического характера для детей и подростков; а также помощь детям и родителям в преодолении трудности обучения в условиях карантина. В последних направлениях работы задействованы и региональные отделения Федерации психологов образования России. Отдельным направлением волонтерской работы является апробация системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которая называется «Экосистема детства». Реализация этого проекта предполагает обучение волонтеров в специальной школе Федерации психологов образования России и включает в себя 8 основных занятий, по которым желающие проходят аттестацию для получения сертификата, и факультативно по выбору 2 – 3 мастер-класса. Все темы занятия представляются нам актуальными в контексте самоорганизации деятельности волонтёром. Они включают в себя нормативно-правовые и этические основы волонтерской деятельности, способы продуктивного общения в процессе волонтерской деятельности, тайм-менеджмент, основы организации групповой деятельности во время проведения волонтерских мероприятий, медиация конфликтов во время мероприятий, профилактика эмоционального выгорания, основы социально ориентированного проектирования и секреты особенности публичного выступления. Именно в контексте волонтерской деятельности прохождение итоговых заданий в виде тестов и кейсов предполагает выдачу сертификатов на 32 часа, обучение бесплатное. Предложенные инициативы нам представляются актуальными для всех регионов России и, по нашему мнению, нуждаются в распространении.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что волонтерство представляет собой один из основных ресурсов для решения проблем общества, деятельность, которая помогает людям в разных странах развивать личные и профессиональные компетенции. Вместе с тем не все заслуживающие внимания практики реализуются в регионах России. Именно поэтому перспективой проведенного нами практического исследования является возможность составить и опубликовать интерактивные методические рекомендации по реализации наиболее эффективных и адекватных практик конкретных видов волонтерской деятельности с использованием цифровых smart-технологий для педагогов-организаторов и других специалистов, занимающихся воспитательной работой с обучающимися высшего, общего и дополнительного образования.

Библиографический список / References

1. Drezner N.D., Pizmony-Levy O. I Belong, Therefore, I Give? The Impact of Sense of Belonging on Graduate Student Alumni Engagement. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2021; Vol. 50 (4): 753 – 777.
2. Zelko A.S., Maslo V.S. Organization of work of education volunteers online. *State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021*: E3S Web of Conferences XIV International Scientific and Practical Conference. 2021; Vol. 273. Available at: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12113/e3sconf_interagromash2021_12113.html
3. Mitic R.R. Global Learning for Local Serving: Establishing the Links Between Study Abroad and Post-college Volunteering. *Research in Higher Education.* 2020; Vol. 61 (5): 603 – 627.
4. Jarvis D.H., Mady C. Culture, confidence, and crêpes sucrées: Exploring teacher candidate perceptions of francophone homestay community leadership experiences. *Journal of Language Teaching and Research*. 2021; Vol. 12 (4): 520 – 532.
5. Perić J., Šimić M.L., Pevnaya M.V., Sharma E. Generation Z and volunteering: A national culture perspective. *Obrazovanie i Nauka*. 2021; 23 (1): 44 – 72.
6. Yoo S.Y., Choi E.-J. Nursing students' extracurricular activity experiences of suicide prevention volunteering: A qualitative study. *Nurse Education Today.* 2021; № 102 (3).
7. Rozmiarek M., Poczta J., Malchrowicz-mośko E. Motivations of sports volunteers at the 2023 european games in Poland. *Sustainability (Switzerland)*. 2021; Vol. 13 (11).
8. Luque-Suárez M., Olmos-Gómez M.C., Castán-García M., Portillo-Sánchez R. Promoting emotional and social well-being and a sense of belonging in adolescents through participation in volunteering *Healthcare (Switzerland)*. 2021; Vol. 9 (3).
9. Miller S. Greenspace volunteering post-disaster: exploration of themes in motivation, barriers, and benefits from post-hurricane park and garden volunteer. *Journal of Environmental Planning and Management.* 2020; № 63 (11).

Статья поступила в редакцию 27.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-197-200

Aliyeva I.G., *PhD 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*

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF ACOUSTIC CHARACTERISTICS OF FOLK INSTRUMENTS. Acoustic measurements related to the pitch intonation of Azerbaijani music (both traditional and compositional), with the study of their microintonation schemes, as well as the timbre characteristics of Azerbaijani folk instruments have so far remained out of the field of view of researchers and have not been a subject of special study. Experiments to determine the acoustic properties of kamancha were conducted in the laboratory "Studies of Azerbaijani Professional Music of Oral Tradition and Their New Directions: Organology and Acoustics" of the Baku Musical Academy named after U. Hajibayli. 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: **art of music, ethnomusicology, synesthesia of arts, fuzzy logic, knowledge base, music computer technologies.**

И.Г. Алиева, *д-р философии по искусствоведению, ст. науч. сотр. Бакинской музыкальной академии имени У. Гаджибейли, член Союза композиторов Азербайджана, г. Баку, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАНИИ АКУСТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Акустические измерения, связанные с звуковысотным интонированием азербайджанской музыки (как традиционной, так и композиторской), с исследованием их микроинтонационных схем, а также тембровых характеристик азербайджанских народных инструментов до сих пор оставались вне поля зрения исследователей и не были предметом специального изучения. В лаборатории «Исследования азербайджанской профессиональной музыки устной традиции и их новые направления: органология и акустика» Бакинской музыкальной академии имени У. Гаджибейли были проведены эксперименты по определению акустических свойств кяманчи. 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: **музыкальное искусство, этномузыкология, синестезия искусств, нечеткая логика, база знаний, музыкально-компьютерные технологии.**

Акустические измерения, связанные с звуковысотным интонированием азербайджанской музыки (как традиционной, так и композиторской), с исследованием их микроинтонационных схем, а также тембровых характеристик азербайджанских народных инструментов, до сих пор оставались вне поля зрения исследователей и не были предметом специального изучения. В этом заключается не только актуальность, но и цель наших исследований. Возросшие в последнее время возможности мультимедийного оборудования, современные компьютерные технологии, в которых применяются различные алгоритмы быстрого преобразования Фурье, позволяют восполнить этот пробел (см., например, работы [1; 2; 3]).

В лаборатории «Исследования азербайджанской профессиональной музыки устной традиции и их новые направления: органология и акустика» Бакинской музыкальной академии имени У. Гаджибейли были проведены эксперименты по определению акустических свойств кяманчи, результаты которых составляют практическую ценность наших исследований. Эксперименты проводились старшим научным сотрудником лаборатории Зейналом Исаевым. Звуковые сэмплы кяманчи были записаны при участии профессионального кяманчиста, заслуженного деятеля искусств Азербайджанской Республики, главного научного сотрудника лаборатории, кандидата искусствоведения, профессора Арифа Асадуллаева. В обобщении и анализе результатов экспериментов принимала участие ведущий научный сотрудник лаборатории доктор философии по искусствоведению Имина Алиева. Эксперименты проводились в звукопоглощающей камере, проект которой был подготовлен лауреатом Государственной премии Азербайджана, доктором архитектуры, профессором Р.Х. Абдулрахимовым.

Звуковые образцы записывались при помощи трех конденсаторных микрофонов SHURE SM81-LC. Микрофоны были установлены по высоте на уровне корпуса инструмента на расстоянии 700 мм от деки и располагались один перпендикулярно деке инструмента, два других – под углом 60° к деке справа и слева соответственно. Тембровый режим равномерной частотной характеристики выбирался с помощью трехпозиционного проводника фильтра низких частот.

С использованием цифрового микшерного пульта YAMAHA 01V96 звуковые образцы передавались с микрофонов на компьютер, который представляет собой цифровую звуковую рабочую станция, оснащенную звуковой картой MOTU 2408 mk3 (с разрешением 24 бит/96 кГц).

Для приема, записи и анализа звука использовался профессиональный музыкальный редактор «CUBASE 5». Записанная звуковая волна исследовалась спектральным анализатором программы.

В результате экспериментов были определены следующие акустические характеристики кяманчи.

Диапазон звуков кяманчи включает интервал частот от 246,94 Гц (*h*, 4-я открытая струна) до 1975,53 Гц (h^3, 1-я струна, 7-я позиция, 4-й палец) (верхний звуковысотный предел зависит от технических возможностей исполнителя).

Верхний предел громкости кяманчи доходит до 70 дБ.

На основе полученных спектрограмм были составлены таблицы и построены диаграммы, на которых спектры представлены в виде дискретного набора гармоник (обертонов) с разными амплитудами.

На рис. 1 приведена диаграмма, в которую включены с 1-й по 39-ю гармоники звука *h* – 4-й открытой струны кяманчи (си малой октавы, 247 Гц).

На диаграмме указаны 39 первых гармоник. Максимальную амплитуду мы наблюдаем у 4-й гармоники (частота 986 Гц, си 2-ой октавы), затем следует 7-я гармоника (ля 3-й октавы). Основной тон (си малой октавы, 1-я гармоника) занимает 3-е место в спектре по амплитуде.

Моделирование ладовых паттернов посредством нотного редактора *FINALE*

Для обучения слуховому восприятию семи основных азербайджанских ладов (*раст, шур, сегях, шуштер, чаргях, баяты-шираз и хумаюн*) и развития когнитивно организованного слуха на основе этих ладов автором были разработаны модели этих ладов, соответствующие их макроинтонационным схемам [3].



Рис. 1. Диаграмма звука h (си малой октавы, 246,94 Гц).
4-ая открытая струна кяманчи Движение смычка вправо. Звук исполнялся р



Рис. 2. Модели азербайджанских ладов *раст, шур, сегях, шуштер, чаргях, баяты-шираз и хумаюн* с тоникой C



Пример 1. У. Гаджибеков. Увертюра к опере «Кероглы», главная партия (в ладе *D segah*)



Пример 2. У. Гаджибеков. Увертюра к опере «Кероглы», кода (в ладе *B rast*)

Модели ладов содержат необходимую и достаточную информацию для идентификации лада. Вобрав наиболее характерные интонационные и метроритмические особенности каждого лада, включая в себя, в том числе, звукоряд и различные варианты каденций, эти модели помогают определить лад в музыкальном произведении. В них нашли свое отражение ладовые закономерности азербайджанской музыки, они лаконичны, ритмически определены и легко запоминаются благодаря эмоциональной окраске, что, несомненно, носит теоретическую ценность работы.

На основе моделей ладов автором было разработано Практическое электронное руководство по изучению азербайджанских ладов https://dl.acm.org/doi/10.5555/1859576.1859610

Руководство состоит из нескольких разделов. В вводной теоретической части дается представление о ладовой системе азербайджанской музыки. Модели ладов сгруппированы по принципу одинаковой тоники и расположены в хроматическом порядке от каждого тона 12-ступенной хроматической гаммы. При такой группировке легче выделяются отличительные интонационные особенности каждого лада, что также помогает и определению лада в музыкальном произведении.

В соответствующих разделах пособия (*раст. шур. сегях. шуштер. чаргях. баяты-шираз. хумаюн*) дается около 80-ти музыкальных примеров в сопровождении моделей, систематизированных по ладам. Для формирования и развития ладоинтонационного слуха рекомендуется исполнять каждый пример, завершая его соответствующей моделью. Ниже (прим. 1 и 2) в сопровождении моделей ладов приведены главная партия (в ладе *D segah*) и кода (в ладе *B rast*) увертюры к опере «Кероглы» У. Гаджибекова, которые европейским слухом одинаково трактуются как си-бемоль мажор.

В руководстве также предлагаются музыкальные примеры для самостоятельного определения лада (отрывки из народных песен, рянгов и произведений азербайджанских композиторов). Ко всем примерам можно найти ответы в соответствующих разделах. Приложение содержит описание основных азербайджанских народных музыкальных инструментов, здесь также объясняются некоторые понятия и термины, употребляемые в азербайджанской народной музыке.

Модели ладов и музыкальные примеры были записаны при помощи многофункционального нотного редактора Finale. Finale позволяет набирать как нотный, так и буквенный текст, а поддержка MIDI-клавиатур, реализованная в редакторе, делает процесс работы с приложением удобнее.

Модели ладов и музыкальные примеры были записаны с использованием стандартной нотации. Записанные модели и музыкальные примеры сохранены в формате .mus, что позволяет прослушивать нотный текст, и в графическом формате .tiff.

Для определения лада в музыкальном примере достаточно из группы *моделей* с соответствующей тоникой выбрать ту, которая интонационно подходит анализируемому музыкальному отрывку.

В работе показаны перспективы использования музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [5; 6] для изучения звуковысотной системы азербайджанской музыки и намечены некоторые направления таких исследований. Достижения математики, информатики, компьютерных наук, исполнительского искусства и музыковедения, МКТ предоставляют особые возможности для творчества и обучения, открывают новые перспективы для научных исследований (см., например, работы [7; 8].

Изучение азербайджанских ладов на акустическом и структурном уровнях – это только начальный этап в изучении возможностей применения МКТ на пути к разносторонним исследованиям ладовой системы азербайджанской музыки, связанных, в том числе, с изысканиями в области музыкального мышления, что должны иметь свое продолжение с привлечением различных дисциплин (см., например, работы [9; 10]). Особенно важный аспект связан с адекватным представлением рассматриваемого круга проблем в системе современного музыкального образования, включая реализацию компонентов инклюзивного музыкального образования [11; 12; 13], что оказывается возможным и весьма продуктивным с использованием МКТ.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О математических методах в исследовании музыки и подготовке музыкантов. *Проблемы музыкальной науки*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
2. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»:* материалы XIV Санкт-Петербургской Международной конференции. 2014: 293 – 294.
3. 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.
4. Алиева И.Г. Модели ладов как основа формирования ладовых стереотипов. *Mədəni maarif*. 2011; № 3: 55 – 57.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда. *Актуальные вопросы современного университетского образования*: Материалы XI российско-американской научно-практической конференции. 2008: 163 – 167.
6. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. Феномен музыкально-компьютерных технологий в современной культурологической и социогуманитарной теории и практике. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
7. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
8. 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.
9. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. Компьютерная музыка. *Лаборатория звука.* Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016; Том 2.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал.* 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
11. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 19 – 22.

12. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
13. Gorbunova I., Govorova A. Music *Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience*. Lecture Notes in Computer Science. Proceedings. 2018: 381 – 389.

References

1. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O matematicheskih metodah v issledovanii muzyki i podgotovke muzykantov. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2013; № 1 (12): 264 – 268.
2. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»:* materialy XIV Sankt-Peterburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
3. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modeling the Process of Musical Creativity in Musical Instrument Digital Interface Format. *Opcion*. 2019; Vol. 35, № Special Issue 22: 392 – 409.
4. Alieva I.G. Modeli ladov kak osnova formirovaniya ladovyh stereotipov. *Mədəni maarif*. 2011; № 3: 55 – 57.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya*: Materialy XI rossijsko-amerikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2008: 163 – 167.
6. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v sovremennoj kul'turologicheskoj i sociogumanitarnoj teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
8. 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.
9. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. Komp'yuternaya muzyka. *Laboratoriya zvuka.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2016; Tom 2.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
11. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 19 – 22.
12. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
13. Gorbunova I., Govorova A. Music *Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience*. Lecture Notes in Computer Science. Proceedings. 2018: 381 – 389.

Статья поступила в редакцию 05.10.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-200-203

Mezentseva S.V., *Cand. of Art History, senior lecturer, Head of Department of Art, senior research associate of the education and methods laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru*
Tovpich I.O., *Principal of School No. 8 with Profound Study of Music Series 8 'Music' (St. Petersburg, Frunze District, Russia), E-mail: tov_@mail.ru*

FORMATION OF RELEVANT COMPETENCIES WITHIN THE FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL PRACTICE AT A UNIVERSITY (ON THE PROBLEM OF PEDAGOGY OF INVOLVEMENT AND COMPETENCIES OF WORLD SKILLS). The article highlights pedagogical practice at a university as a factor of professional formation of a teacher-musician. The fundamental principle of pedagogical practice is proposed to consider the methodology of pedagogy of participation (intern-mentor – student – parent). The project of forming values of pedagogical education through the formation of a modern creative digital educational environment on the basis of the education and methods laboratory "Music Computer Technologies" at Herzen State Pedagogical University of Russia is presented. The article reveals some pedagogical experience of the process of integration of information and artistic teaching tools in the general education system on the example of a secondary school with in-depth study of the subjects of the musical cycle. A cooperation project is proposed based on the example of the development of the World Skills competence "Socio-Cultural Initiative" for junior and young professionals. The process of implementing the integration of information and artistic means of education in the general education system with the use of modern musical computer technologies as one of the tools for the formation of the school's information educational environment aimed at achieving new educational results by all participants in the educational process is illustrated.

Key words: **music computer technologies, pedagogy of involvement, pedagogical practice at university, World Skills competencies, information technology, general education, information and educational environment.**

С.В. Мезенцева, *канд. искусствоведения, доц., ст. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ имени А.И. Герцена, E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru*
И.О. Товпич*, директор школы № 8 «Музыка» с углублённым изучением музыкальных дисциплин Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, E-mail: tov_@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ (К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИКИ СОПРИЧАСТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ WORLD SKILLS)

В статье освещается педагогическая практика в вузе как фактор профессионального становления педагога-музыканта. Основополагающим принципом педагогической практики предлагается считать методику педагогики сопричастности (практикант-наставник – ученик – родитель). Представлен проект формирования ценностей педагогического образования через формирование средствами современной творческой цифровой образовательной среды на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена и педагогический опыт процесса интеграции информационных и художественных средств обучения в системе общего образования на примере средней общеобразовательной школы с углубленным изучением предметов музыкального цикла. Предлагается проект сотрудничества на примере разработки компетенции World Skills «Социокультурная инициатива» в линейке юниор и молодых профессионалов. Проиллюстрирован процесс реализации интеграции информационно-художественных средств образования в системе общего образования с использованием современных музыкальных компьютерных технологий как одного из инструментов формирования информационной образовательной среды школы, направленной на достижение новых образовательных результатов всеми участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: **музыкально-компьютерные технологии, педагогика сопричастности, педагогическая практика в вузе, компетенции World Skills, информационные технологии, общее образование, информационно-образовательная среда.**

Актуальность исследования. Современное музыкальное образование требует специалистов высокого качества подготовки в связи с постоянно ускоряющимся темпом социальных и информационно-технических изменений в обществе. Студенты, будущие выпускники-учителя, обучающиеся в педагогических вузах, должны быть как теоретически, так и практически профессионально оснащены и владеть определенным уровнем и широким спектром знаний, умений и навыков, среди которых важнейшее место занимает педагогическая практика как основа получения профессиональных компетенций и фактор профессионального становления педагога-музыканта [1]. Основными регламентирующими документами в этом вопросе являются Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное приказом Минобрнауки России от 27 ноября 2015

г. № 1383 и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (*далее – ФГОС ВО*), актуальный для соответствующего направления подготовки. В них определены виды практик, требования к их организации, функции и обязанности структурных подразделений вуза и их руководителей.

Цель и задачи исследования**.** Термины *сотворчество, сотрудничество, сопричастность* близки и понятны каждому музыканту – сотворчество с композитором, сотрудничество в оркестре, ансамбле, *сопричастность* к общему делу – это те понятия, те компоненты творчества, без осмысленного отношения к которым невозможно создание и исполнение музыки, музыкального произведения. Именно поэтому этот термин – «*педагогика сопричастности»,* который, по сути, характеризует основное, ключевое направление педагогической науки в наши дни, обсуждается в рамках системы современного музыкального образования, поднимая общую для всех направлений методическую и методологическую проблему.

В настоящей работе вопрос создания особой образовательной среды, наполненной образовательным контентом, позволяющим через творчество, музыкальную деятельность, общение, построенное на принципах создания высокохудожественных учебных проектах творческого содержания, а также через взаимодействия в различных направлениях и видах деятельности человека развивать учащегося, который *сопричастен* к различным учебным, общественным, политическим, научным и другим видам деятельности человека и гражданина.

Большую роль в организации этого взаимодействия может сыграть (и уже играет!) общение со студентами педагогических вузов в рамках педагогической практики. Устанавливается своего рода наставничество студентов над школьниками в подготовке индивидуальных проектов по различным видам практической, учебно-творческой и другим видам деятельности человека. Студентам это общение полезно в качестве активной формы прохождения педагогической практики, у школьников появляется индивидуальный куратор, который *сопричастен* ко многим тем аспектам учебной и внеучебной деятельности школьника, которые не видны педагогам внутри общешкольной жизнедеятельности. Полезной оказалась идея создания единой темы для группы индивидуальных проектов, которые в дальнейшем объединяются в нашу идею *сопричастности* с важными ценностями человека-гражданина. Тема, которую мы выбираем в данном случае, носит, прежде всего, воспитательный характер.

Сейчас разработаны нормативные документы, связанные с организацией наставнической деятельности. Основными группами в процессе сотрудничества и взаимодействия являются различные учебные (внутри школы и вне школьных учреждений) сообщества: учителей и обучающихся, школьников со школьниками и родителями, учителей и другими наставниками, связанными с различными видами деятельности обучаемых. Сюда мы добавим ещё и наставничество, связанное с разного рода взаимодействиями студентов и школьников, что очень важно также и в контексте профориентационной работы. У студентов в учебном плане предусмотрены различные виды учебно-исследовательской, организационно-исследовательской деятельности, например, такие дисциплины, как «Управление учебными проектами», «Организация учебно-исследовательской работы», «Организация дополнительного образования», «Производственная практика (учебная)», «Производственная практика (научная)» и мн. др.

Этот процесс наставничества и *сотворчества* может быть организован в дистанционном формате. В школе и в вузе должен быть руководитель этой практики – наставничества.

Научная новизна**.** Удивительно ценный потенциал несут в себе музыкально-компьютерные технологии (далее – *МКТ*) [2; 3] как инструмент для создания различных вариантов сетевого взаимодействия, построенного на широком многокомпонентном сотрудничестве в современной высокотехнологичной цифровой образовательной среде, как средство трансляции многовековой музыкальной культуры народов мира, как способ реализации взаимодействий обучаемых и их наставников, который опирается на педагогику сотрудничества и *сопричастности* в современной информационной образовательной среде.

В настоящей работе предлагается проект такого сотрудничества на примере разработки компетенции *World Skills «Социокультурная инициатива»* в линейке юниор и молодых профессионалов. Проект предполагает проведение исследовательских мероприятий силами обучающихся школы № 8 «Музыка» с углублённым изучением музыкальных дисциплин Фрунзенского района Санкт-Петербурга и студентов Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в рамках педагогической практики, в чем мы видим теоретическую и практическую значимость работы.

Основные моменты, ключевые позиции такого взаимодействия включают:

– предпрофессиональный класс (9 – 11 классы) в сетевом взаимодействии вуза и школы (по звукорежиссуре);

– работа с видеоинформацией;

– работа с мультимедийным контентом;

– подготовка audio-, videomakera или av-makera;

– содержание образовательного процесса, направленного на освоение культурного наследия, многовековых культурных традиций народов России и мира с опорой на широкое использование возможностей высокотехнологичной творческой образовательной среды, информационных технологий, многогранное и многокомпонентное включение в процесс образования МКТ;

– развитие когнитивных способностей обучающихся и студентов посредством реализации проектов социокультурной направленности;

– формирование метапредметных компетенций обучающихся и студентов посредством/через когнитивную деятельность по реализации проектов социокультурной направленности;

– социокультурные инициативы, объединяющие школьников, студентов, деятелей культуры, науки, общественные организации, концертные организации, музеи и пр.

Принципы *педагогики сопричастности* [4] реализуются здесь лишь в ситуации доверительных взаимоотношений, с учетом этико-психологического взаимодействия практикантов (руководителей практики), детей и родителей. Ключевым моментом воплощения принципов являются взаимные глубокие доверительные отношения, взаимопомощь, поддержка, а исходным пунктом рождения сопричастности выступает искренняя заинтересованность в ребенке со стороны будущих учителей-практикантов к его личности. Прежде всего, здесь работает методика содеянности, организация совместного творчества. В рамках настоящего исследования и постановки вопроса предлагается воплощение компетенции World Skills «Социокультурная инициатива» [5] на базе учебно-методической лаборатории (далее – *УМЛ*) «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена (далее – *университета*) (см. также в работах [6 – 8]).

В рамках производственной практики, имеющей педагогическую направленность, обучающиеся различных уровней подготовки в вузе (по направлению подготовки бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) получают профессиональные умения и опыт профессиональной деятельности в области педагогической деятельности. Практика может быть стационарной и/или выездной; сосредоточенной (дискретной) и/или рассредоточенной. В период практики вырабатываются профессиональные навыки в области музыкально-компьютерной педагогики и культурно-просветительской работы с применением МКТ, которые являются основополагающими для выпускника современного педагогического вуза с позиций будущей учебной, воспитательной, просветительской работы.

Предлагается проведение стационарной практики в рамках структурного подразделения – УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» университета. Задачей такой практики (*практики педагогики сопричастности*) будет являться приобретение современных компетенций практиканта-наставника в следующих сферах:

– выполнение образовательных стандартов будущим педагогом-музыкантом в своей профессиональной деятельности с применением возможностей МКТ;

– диагностирование возможностей формирования личностной траектории художественно-творческого развития ученика, потенциала его одаренности и возможностей развития, достижения высоко уровня формирования компетенций;

– формирование широты художественно-творческих творческих взглядов и максимальной независимости при использовании МКТ в творческих целях (способность к самообразованию), преломление технических возможностей информационных технологий для художественных целей;

– планирование хода урока, учебного предмета в целом, подготовка учебно-методических материалов, текущей и промежуточных аттестаций, оценивание своего педагогического труда с точки зрения достижения учениками результатов обучения;

– выбор современных и адекватных методик и методов обучения, включая применение МКТ;

– развитие навыков художественно-просветительской деятельности с применением МКТ.

ФГОС ВО, актуальный для соответствующего направления подготовки, регламентирует типы и виды учебной и производственной практик в рамках образовательного процесса. Организация (совместно с базой практики) формирует учебные программы практик, ее структуру и содержание, требования к аттестации и контрольным мероприятиям.

Обязательным условием формирования компетенций в рамках практики является самостоятельная работы студента (в нашем случае – практиканта-наставника), которая заключается в планировании всего периода проведения практики (совместно с руководителем практики) и ежеурочном планировании, изучении литературы, рекомендованной программами практик вуза, дополнительной художественной, учебно-методической, технической (связанной с МКТ), нотной литературы, составлении заданий для учащихся. Необходима опора на регламентирующие материалы (программы практик), с которыми практиканты знакомятся на установочной конференции.

Административные функции выполняет руководитель (или несколько руководителей при необходимости) практики от университета в соответствии с приказами по практикам в вузе, а также представитель базы практики (при наличии и при проведении практики не в структурных подразделениях университета).

Обязательным условием допуска к работе в рамках практики является проведение вводных инструктажей (по охране труда, техники безопасности и пожарной безопасности в учреждении и другим необходимым видам и инструктирования для безопасной работы в период практики в соответствии с трудовым распорядком организации). Практикантам обеспечиваются материально-технические условия (персональные компьютеры, музыкальные синтезаторы, миди-клавиатуры, соответствующее программное обеспечение и т.п.). Практикант выполняет индивидуальные задания, предусмотренные для него на период про-

хождения практики и разработанные руководителем практики от университета, которые проверяются и оцениваются; на итоговой конференции объявляются результаты в соответствии с требованиями регламентирующих документов. Практикант может обращаться за методической помощью к руководителю практики при выполнении индивидуального плана практики и заполнении отчетной документации. При распределении выбирается место практики с учетом индивидуальных особенностей студента, степени владения МКТ.

В случае если практика проходит не в структурном подразделении университета, то составляется совместное с базой практики расписание и тактика работы; руководитель от базы практики участвует в составлении индивидуальных заданий для практиканта, предоставляет в соответствии с ними программно-аппаратное обеспечение в области МКТ и условия для работы.

Результатом проверки освоения компетенций, закрепленных образовательной программой и учебным планом за практикой, является открытый урок и доклад практиканта, а также сдача всей отчетной документации и ответы на вопросы комиссии. Защита проходит открыто. Итоговая аттестация в рамках описываемого проекта в настоящей работе происходит в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» университета в присутствии комиссии, в состав которой входят руководитель практики и преподаватели УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» университета. Практикант-наставник, отчитываясь, излагает результаты проделанной работы, выполнение *принципов педагогики сопричастности* (практикант-наставник – ученик – родитель), роль МКТ в достижении результатов практики, демонстрируя аудио- и видеоматериалы, предоставляет дневник практики, отчетную документацию, характеристику с базы практики. В результате практикант получает оценку на основе совещания членов комиссии согласно шкале оценивания, в том числе с учетом его *социокультурной инициативности* и активности.

Необходимым условием проведения практики вне стен университета является заключение договоров о практике между организациями, даже в случае, если практикант является сотрудником организации, выбранной базой практики. К профильной организации предъявляется требование – осуществление образовательной деятельности и соответствие условиям содержания практики по ОПОП ВО.

Полагаем, что особенное значение в реализации практики наставничества применение МКТ в процессе обучения музыке учащихся общеобразовательной школы имеет для детей с ограниченными возможностями здоровья по зрению. Построенный на разноплановой работе с участием программ для озвучивания действий, производимым ребёнком с использованием компьютера процесс обучения музыке с участием современных МКТ позволяет ребёнку с глубокими нарушениями зрения реализовать себя как творца в музыкальной деятельности (см. подробнее в работах [9 – 11]).

В наших работах [12; 13] рассмотрены основные принципы организации учебного процесса в образовательном пространстве творческого вуза с опорой на современные медиатехнологии как средство бытования фольклорных традиций. Особенное значение такие образовательные технологии и методики обучения, а также разработанные нами методологии исследования приобретают в поле взаимодействия культур студентов из различных стран при освоении академического музыкального наследия народов мира (см., например, в работе [14]).

Создание образовательных проектов с участием различных предметных областей в их содержательном наполнении (см.: [15; 16; 17]) в процессе прохождения студентами практики с активным включением художественно-творческой деятельности, основанной на широком и многогранном использовании МКТ, позволяет достичь значительных результатов как при прохождении непосредственно самой практики, так и создаёт высокотехнологичную информационно-образовательную среду для дальнейшей успешной деятельности выпускника педагогического вуза.

Таким образом, педагогическая практика в вузе может и должна быть полем воспитания *педагогики сопричастности* между обучающимся, практикантом-наставником и родителями, а цифровая информационная среда позволяет формировать новые педагогические компетенции (в том числе компетенции *World* Skills) для воспитания современного педагога-музыканта.

Библиографический список

1. Захарченко В.С., Мезенцева С.В. Исполнительская практика как фактор профессионального становления музыканта. *Опыт, проблемы и пути совершенствования качества подготовки специалистов в сфере культуры и искусства:* материалы XIX Всероссийской научно-методической конференции. Улан-Удэ: Издательско-полиграфический комплекс ФГБОУ ВО ВСГИК, 2020: 219 – 226.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда. *Актуальные вопросы современного университетского образования:* материалы XI российско-американской научно-практической конференции. 2008: 163 – 167.
3. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. Феномен музыкально-компьютерных технологий в современной культурологической и социогуманитарной теории и практике. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
4. Товпич И.О. Педагогика сопричастности. *Современное музыкальное образование-2020*: материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021: 47 – 49.
5. Товпич И.О. Разработка компетенции World Skills «Социокультурная инициатива» в линейке юниор и молодых профессионалов. *Современное музыкальное образование-2020*: Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2021: 289 – 291.
6. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в Школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
7. 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.
8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Аудиовизуальный синтез: опыт музыкально-теоретического рассмотрения проблем. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
9. 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. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 95 – 100.
9. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 19 – 22.
10. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
11. Gorbunova I., Govorova A. *Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience*. Lecture Notes in Computer Science. Proceedings. 2018: 381 – 389.
12. Мезенцева С.В. Восток-Запад: межкультурные коммуникации в образовательном пространстве творческих вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 6 (67): 339 – 341.
13. Мезенцева С.В. Современные медиатехнологии как средство бытования фольклорных традиций. *Современное музыкальное образование-2020*: материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2021: 296 – 298.
14. Мезенцева С.В. Академическое западноевропейское музыкальное наследие в образовательном пространстве вуза как поле взаимодействия культур стран-соседей (к проблеме методологии исследования). *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 336 – 339.

References

1. Zaharchenko V.S., Mezenceva S.V. Ispolnitel'skaya praktika kak faktor professional'nogo stanovleniya muzykanta. *Opyt, problemy i puti sovershenstvovaniya kachestva podgotovki specialistov v sfere kul'tury i iskusstva:* materialy XIX Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Ulan-Ud`e: Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks FGBOU VO VSGIK, 2020: 219 – 226.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya:* materialy XI rossijsko-amerikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2008: 163 – 167.
3. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v sovremennoj kul'turologicheskoj i sociogumanitarnoj teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 5-2 (112): 388 – 395.
4. Tovpich I.O. Pedagogika soprichastnosti. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2020*: materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 2021: 47 – 49.
5. Tovpich I.O. Razrabotka kompetencii World Skills «Sociokul'turnaya iniciativa» v linejke yunior i molodyh professionalov. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2020*: Materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2021: 289 – 291.
6. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v Shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; № 6 (55): 147 – 151.
7. Gorbunova I., 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.
8. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Audiovizual'nyj sintez: opyt muzykal'no-teoreticheskogo rassmotreniya problem. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 6-1 (113): 162 – 175.
9. 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. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 95 – 100.
9. Gorbunova I.B., Govorova A.A. Music Computer Technologies as a Means of Teaching the Musical Art for Visually-Impaired People. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 19 – 22.
10. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. *Int'l Conference Proceedings*. 2018: 15 – 18.
11. Gorbunova I., Govorova A. *Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience.* Lecture Notes in Computer Science. Proceedings. 2018: 381 – 389.
12. Mezenceva S.V. Vostok-Zapad: mezhkul'turnye kommunikacii v obrazovatel'nom prostranstve tvorcheskih vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 6 (67): 339 – 341.
13. Mezenceva S.V. Sovremennye mediatehnologii kak sredstvo bytovaniya fol'klornyh tradicij. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2020*: materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2021: 296 – 298.
14. Mezenceva S.V. Akademicheskoe zapadnoevropejskoe muzykal'noe nasledie v obrazovatel'nom prostranstve vuza kak pole vzaimodejstviya kul'tur stran-sosedej (k probleme metodologii issledovaniya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 336 – 339.

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-203-205

Atsaev A.S., *doctoral postgraduate, Educational Religious Organization of Higher Education "Dagestan Islamic University n.a. Sheikh Muhammad-Arif" (Makhachkala, Russia), E-mail: p_magomedova@mail.ru*

SUFISM IN THE CONTEXT OF CHARITY AS A FACTOR IN PREVENTING THE PROCESS OF RADICALIZATION OF ISLAM AMONG YOUNG PEOPLE. The article defines the essential content of a concept of Sufism, presents an analysis of the provisions of Sufism / tasawwuf (true traditional Islamic direction) in the axiological aspect of interpersonal relations, aimed at preventing the process of radicalization of Islam among young people. The idea of the significant potential of the concept of Sufis in the prevention of the process of radicalization of Islam among modern youth is revealed. The relevance of the research topic is beyond doubt, religiously minded youth should be trained in the true principles of traditional Islam, coming from the Prophet Muhammad (ﷺ). Sufism is aimed at purifying hearts, protecting a Muslim from evil intentions and deeds, for the knowledge of the Creator frees a Muslim from the bondage of his passions. To resist manifestations of radicalism, which from within threaten the foundations of Russian statehood, it is necessary to fully use this potential, create conditions for its development and spread among young people.

Key words: **Islam, Sufism, tasawwuf, good behavior, radicalization of Islam, prevention of destructive actions.**

А.С. Ацаев*, докторант, Дагестанский исламский университет имени шейха Мухаммад-Арифа, г. Махачкала, E-mail: p_magomedova@mail.ru*

СУФИЗМ В КОНТЕКСТЕ БЛАГОНРАВИЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ПРОЦЕССА РАДИКАЛИЗАЦИИ ИСЛАМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена определению сущностного содержания понятия «суфизм», анализу положений суфизма/тасаввуфа (истинного традиционного исламского направления) в аксиологическом аспекте межличностных отношений, направленного на профилактику процесса радикализации ислама среди молодежи. Раскрывается идея о значительном потенциале концепции суфиев в деле профилактики процесса радикализации ислама среди современной молодежи. Актуальность темы исследования не вызывает сомнений: религиозно настроенная молодежь должна быть обучена истинным положениям традиционного, идущего от пророка Мухаммада (ﷺ) исламу. Суфизм направлен на очищение сердец, огораживая мусульманина от дурных намерений и поступков, ибо познание Творца освобождает мусульманина от рабства своих страстей. Для противостояния проявлениям радикализма, которые изнутри угрожают устою российской государственности, необходимо в полной мере использовать этот потенциал, создать условия для его развития и распространения среди молодежи.

Ключевые слова: **ислам, суфизм, тасаввуф, благонравие, радикализация ислама, профилактика деструктивных поступков.**

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в контексте современных вызовов времени вопросы, связанные с профилактикой деструктивных явлений, радикализации религии, являются наиболее перспективными и востребованными.

Цель данной статьи – исследовать потенциал суфизма в профилактике процесса радикализации ислама в молодежной среде.

Основные задачи статьи видятся в следующем:

- определить сущность понятия «суфизм/тасаввуф»;
- рассмотреть истинные истоки суфизма в контексте благонравия, межличностных отношений среди молодых людей;
- определить основные формы проявления благонравия согласно суфийским трудам, неприятие деструктивизма в обществе, негативное отношение к насилию в среде подрастающего поколения, милосердие, терпеливость и доброжелательность к ближнему как кодекс суфиев.

В современном мире социальная и материальная незащищенность молодежи, «частый максимализм в оценках и суждениях, психологическая незрелость, значительная зависимость от чужого мнения – вот только некоторые из причин, позволяющих говорить о возможности легкого распространения радикальных идей среди молодого поколения» [1, с. 14]. Особенно важно проведение такой профилактической работы в среде молодежи, так как именно указанная среда в силу целого ряда различных факторов является одной из наиболее уязвимых в плане подверженности негативному влиянию разнообразных антисоциальных и криминальных групп [2 – 8].

Однако опыт последних десятилетий, и исторический в том числе, показал, что насильственное насаждение одной идеологии, одних взглядов и правил не приводит мир к развитию и процветанию, и, что на современном этапе и уровне развития человечества мир должен оставаться многополярным, многоконфессиональным и многонациональным. Но для комфортного сосуществования каждого индивидуума и общества в целом необходимо мобилизовать те механизмы и ресурсы, которые заложены в каждом мировоззрении, в каждой религии. Все Писания, ниспосланные Всевышним Творцом, содержат в себе общие принципы морали и нравственности, необходимые для безопасности человека и улучшения взаимоотношений как между каждым членом общества, так и между различными общественными группами в целом.

В исламе эти ценности объединяет в себе понятие «благонравие» (*хуснуль-хулук*) и ему придается огромное значение в виду его важности и релевантности для блага общества. Всевышний обозначил посланническую миссию пророка Мухаммада (ﷺ) в том, что он является милостью для миров, объявил его обладателем лучших нравов. В Коране говорится:

(وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين) سورة الانبياء الاية ١٠٧

(Смысл) «Я послал тебя милостью для миров».

(وإنَّك لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ) سورة القلم الاية ٤

(Смысл) «Воистину ты обладаешь великими прекрасными нравами и качествами».

Об этом сообщил сам Пророк (ﷺ) в своем хадисе:

((إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق))

«Я послан, чтобы усовершенствовать благие нравы».

Лишь благонравие, достигнутое посредством познания Бога, превращает мусульманина в созидателя, приносящего благо и счастье всему окружающему миру. Обладатель благих нравов своим характером и поведением репрезентирует себя и свою религию, носителем которой он себя позиционирует.

Благой нрав является отражением духовного состояния, чистоты сердца и уровня познания Творца.

В достоверном хадисе от Бухари Пророк Мухаммад (ﷺ) говорит:

ألا إن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله. ألا وهي القلب"

«В теле есть часть плоти, от которой зависит благополучие тела – это сердце. Если оно здоровое, все тело тоже будет здоровым, если оно больное, заболеет и все тело» [2, с. 50].

Но, у этого хадиса есть и другой, более важный смысл. Под сердцем здесь подразумевается духовная сущность человека. Если это духовное сердце будет здоровым, чистым, лишенным плохих помыслов и вредных качеств, то украсится крепкой верой, благими нравами и приносящими благо деяниями, ибо, согласно исламскому вероучению, состояние духовной сущности человеческого сердца проецируется во все органы плоти и подсознание.

И тут создается порочный круг: если сердце больное, это отражается на поступках человека, заставляя его грешить, а любой греховный поступок негативно действует на состояние сердца, еще больше угнетая его.

Имам аль-Газали пишет в Ихяъе (Возрождение религиозных наук): «Отличительной особенностью человека, которая возвышает его над остальными творениями, есть его готовность познать Творца. Эта особенность украшает его и возвышает до совершенства в этом мире и является провизией для иного мира. Познать Бога способно лишь сердце человека, а его тело, его разум являются лишь инструментами сердца, которые исполняют его волю. Лишь сердце служит Богу, с него будет спрос, и оно получит воздаяние и награду. Сердце приблизится к Нему, если очистится от иного, кроме Него, и будет отвергнуто, если будет занято другим. Все благие деяния, которые совершает человек своими органами – это отражение света сердца, и все гнусные поступки являются результатом его отвлеченности. Как говорят, из кувшина выльется лишь его содержимое» [3, с. 3]. Далее он говорит: «Я удостоверился в том, что суфии следуют истинным путем Аллаха, их поведение является наилучшим, их путь самый верный из всех путей, и нравы их самые чистые. Если собрать разум всех разумных, мудрость всех мудрецов и науку всех достигших глубин Шариата и попробовать изменить в сторону улучшения что-либо в служении, поведении и в нравах суфиев, то сделать это будет невозможно. Потому что всё в их поведении относительно явного и тайного взято из поведения Пророка (ﷺ) и знаний, полученных от него. И для меня воистину стало явным, что именно эта группа является спасшейся группой. Что еще могут говорить люди о тех, для кого первым условием является полное очищение сердца от всего кроме Аллаха, и кто растворил свои сердца в поминании Всевышнего» [4, с. 56].

Аль-имам Джунайд аль-Багдади передал: «Тасаввуф – это следование благим нравам и отход от плохих нравов» [5, с. 14].

Мухаммад Саид Рамазан аль-Бути, один из выдающихся и общепризнанных богословов XX века, пишет: «Тасаввуф является сердцем ислама, жемчугом, спрятанным в сердце мусульманина. Если не будет тасаввуфа, то ислам превратится в традиции, обычаи. Тасаввуф по своей сути был и в прошлом (т.е. во времена Пророка (ﷺ), название же появилось позже» [6, с. 117].

Поэтому очищение сердца от плохих нравов и качеств является главной миссией мусульманина в этой жизни. Способы его очищения описаны в Коране и Сунне. Наука, изучающая особенности совершенствования сердца и методы его очищения, есть тасаввуф, и чем больше человек украшает себя благими нравами, тем больше он поднимается в уровне суфизма.

Для очищения сердца и облагораживания нравов нужен наставник, который усовершенствовал свои нравы под руководством учителя, связанного с Пророком неразрывной цепью учителей. Это подобно тому, как передаются достоверные хадисы от одного передатчика к другому, и если в каком-то месте цепочка передатчиков разрывается, хадис теряет уровень достоверности.

Путь суфизма – это известная истина в исламе, не нуждающаяся в доказательстве, об этом написано множество научных трудов, и о необходимости наставника для достижения благонравия говорит большое число общепризнанных мусульманских ученых.

Путь суфизма, с помощью которого мусульманин доводит до совершенства свою веру и религию, передается по цепочке от пророка Мухаммада (ﷺ) и сподвижников, от учителя к ученику. Приходит понимание истинного смысла слов Пророка (ﷺ): «Нельзя вредить ни себе, ни другим»; «Мусульманин должен желать другим то, что желает себе». Когда молодой мусульманин достигнет истинного смысла этих и многих других изречений Корана и Сунны, он не может проливать невинную кровь, не станет присваивать чужое имущество, не позволит себе запрещенное в исламе взяточничество. Он будет предпочитать права чужих, будет добр и милосерден к ближнему, терпелив и уважителен к инакомыслию.

Неверная интерпретация смысла религиозных заповедей, искажая их суть и нравственное наполнение, даёт повод определённым лицам говорить о религиозном экстремизме и терроризме, а невежественных в религии молодых людей толкает на путь деструкции, а не созидания. Объективно реальность такова, что знание истинной сущности суфизма, мягкости и доброжелательности по отношению к ближнему (в том числе и к представителям иной веры), благонравия и человеколюбия будут способствовать распространению гуманистических идей среди молодежи. Радикалы используют религиозные лозунги для достижения своих низменных целей. За призывами к джихаду скрывается жажда власти и богатства. В результате проливается невинная кровь, разрушаются мирные города и села. И это не новое явление, оно берет свое начало со времен Пророка Мухаммада (ﷺ). Известна история, когда один бедуин ради мирского применил силу против Пророка (ﷺ), дернув его за шиворот и обвинив в несправедливости и в несоблюдении равенства при разделе имущества. В поступке этого человека проявлялись задатки радикализма, неприятия того, что не соответствовало его эго. Заметим, что он так поступил ради мирского. Когда сподвижники хотели наказать его за такой проступок, Пророк (ﷺ) проявил милосердие и остановил их, добавив, что это не последний такой человек, и что у него будут последователи, и они будут воевать против праведного халифа Али. Так и случилось, продолжатели дела того бедуина – хариджиты обвинили праведного халифа Али в неверии и обнажили свои мечи против него.

Как известно, шазалийский тарикат берет свое начало от халифа Али, и его последователи пошли по его же пути. Они привили себе и своим последователям благонравие, предпочтение милосердия насилию, научили их познать цену жизни, исполняя предписания исламской веры во имя блага общества.

Мы согласны с мнением, что необходимо «формирование на уровне исламского сознания устойчивого иммунитета к экстремистским метаморфозам. А для этого крайне важным представляется качественное исламское образование и воспитание, систематическое просвещение населения в духе подлинных ценностей ислама» [7, с. 75]. Особенно важно проведение такой профилактической работы в современной мире среди молодежи.

Абу Хамид аль-Газали сказал: «Цель божественных законов и предписаний для людей заключается в том, чтобы защитить веру человека, его жизнь, разум, потомство и имущество. Все, что защищает эти пять ценностей, – это благо, а все что разрушает эти ценности – это вред. Любая религия и любые законы, обязаны защищать эти ценности, если они установлены для благополучия людей» («Аль-Мустасфа»).

Хасан-Хильми аль-Кахий в книге «Буруджу-ль-мушаядат» отмечает, что истинные знания, т.е. науки познания Всевышнего, – это удел только избранных Аллаха, каковыми являются тарикатские шейхи. Тарикат (суфизм) – это наука, которая относится к тайным, сокровенным наукам. Явными же науками могут владеть даже лицемеры и большие грешники. Явные науки – это те, которыми можно овладеть путем чтения книг [8].

Путь суфиев, связанный с Пророком цепочкой истинных шейхов, является вакциной от вируса радикализма и терроризма. Суфизм очищает сердца, тем самым огораживает мусульманина от дурных намерений и поступков, ибо познание Творца освобождает мусульманина от рабства своих страстей. Это есть тот потенциал ислама, который делает мусульманина созидателем, а не разрушителем. Для противостояния проявлениям радикализма, которые изнутри угрожают устою российской государственности, необходимо в полной мере использовать этот потенциал, создать условия для его развития и распространения среди многомиллионной мусульманской уммы Российской Федерации.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что научная новизна проведённого исследования состоит в том, что в статье впервые исследуется учение суфизм как фактор профилактики и сдерживания проявлений экстремизма, любых форм деструктивизма, идущих от искусственной радикализации и искажения ислама как религии добра и согласия.

Теоретическая значимость исследования связана с системной разработкой учения суфиев, определения сущностных характеристик суфизма в контексте благонравия как, собственно, в работах ученых-богословов предшествующих поколений, так и на основе духовных произведений современников.

Практическая значимость связана с возможностью применения результатов исследования в практике преподавания исламских дисциплин и в процессе подготовки практикумов по истории и сущности суфизма в исламе.

Таким образом, можно сделать выводы:

- суфизм как фактор улучшения нравов и истинного следования исламским ценностям не только не противоречит интересам государства в деле защиты прав и свобод человека, но также может внести свой особый вклад в сохранение дружбы и взаимоуважения среди членов общества, в укрепление безопасности государства, улучшение благосостояния граждан нашей Родины;
- неиссякаемый потенциал ислама, который делает мусульманина созидателем, а не разрушителем, возможно и необходимо использовать для противостояния проявлениям радикализма, которые изнутри угрожают устою российской государственности, создать условия для его развития в деле воспитания и обучения подрастающего поколения;
- изучение традиционных суфийских трудов, глубокое осмысление сущности тасаввуфа в контексте благонравия как единственного эталона поведения человека и межличностных отношений, на наш взгляд, является действенным фактором профилактики экстремизма и терроризма в молодежной среде.

Библиографический список

1. Файзуллин Р.Ш. Профилактика радикально настроенных лиц в молодежной среде. *Наука, образование и религия против идеологии экстремизма:* материалы для практической деятельности по профилактике религиозного экстремизма. Уфа, 2017.
2. Сахих аль-Бухари, Китаб аль-Иман *Хадис № 50*. Available at: https://hadis.uk/saxix-al-buxari-xadis-50/55034/
3. *Имам аль-Газали,* Ихйа-улум-аддин. *Возрождение религиозных наук*. Махачкала, 2011; Т. 3.
4. Шарх-уль хикам ли Ибни Ужайбат. Т. 1. Цит. по: *Материалы республиканской научно-практической конференции*. Махачкала, 2004.
5. Абду-ль Кадыр Иса. Хакаик ‘ани тасаввуф. *Мухаммад Сайид аль-Бути. Салафият*. Дамаск: 117 – 189.
6. Яхьяев М.Я. К вопросу об экстремизме в исламе. *Исламоведение*. 2015; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ekstremizme-v-islame
7. Хасан-Хильми аль-Кахий. *Аль-Бурудж аль-мушайяда*. Дамаск. Available at: https://docplayer.com/45462153-Al-burudzhu-l-mushayyada-1.html

References

1. Fajzullin R.Sh. Profilaktika radikal'no nastroennyh lic v molodezhnoj srede. *Nauka, obrazovanie i religiya protiv ideologii `ekstremizma:* materialy dlya prakticheskoj deyatel'nosti po profilaktike religioznogo `ekstremizma. Ufa, 2017.
2. Sahih al'-Buhari, Kitab al'-Iman *Hadis № 50.* Available at: https://hadis.uk/saxix-al-buxari-xadis-50/55034/
3. *Imam al'-Gazali,* Ihja-ulum-addin. *Vozrozhdenie religioznyh nauk*. Mahachkala, 2011; T. 3.
4. Sharh-ul' hikam Ii Ibni Uzhajbat. T. 1. Cit. po: *Materialy respublikanskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Mahachkala, 2004.
5. Abdu-l' Kadyr Isa. Hakaik 'ani tasavvuf. *Muhammad Sajid al'-Buti. Salafiyat*. Damask: 117 – 189.
6. Yah'yaev M.Ya. K voprosu ob `ekstremizme v islame. *Islamovedenie.* 2015; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ekstremizme-v-islame
7. Hasan-Hil'mi al'-Kahij. *Al'-Burudzh al'-mushajyada*. Damask. Available at: https://docplayer.com/45462153-Al-burudzhu-l-mushayyada-1.html

Статья поступила в редакцию 05.10.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-205-207

Golubchikova M.G., *senior lecturer, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: mg2@bk.ru*

CASE STUDY AS A MEANS OF DEVELOPING THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL INDEPENDENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILES. The article reveals new approaches to a concept of "pedagogical case", defines its meaning and structure from the standpoint of effectiveness in the development of educational and professional independence of students. The teaching profession requires a person who has connected his life with it to constantly improve his competencies. The author substantiates the demand for the independence of a teacher in the workplace, which implies the ability to organize their activities and the activities of their students, to find the right way out of the current situation, without resorting to the help of colleagues, administration, parents unless absolutely necessary. This quality should be formed already in the process of training future teachers at a university or college. Pedagogical cases help to immerse students in situations close to professional ones. Working on a solution or creating a case, students form educational and professional independence, that is, the ability to independently master a profession both during the training period and after its completion. The research material presented in the article shows what problems arise when creating cases and what possible ways to solve them.

Key word: **independence, educational and professional independence, case, pedagogical case, situation, professional task.**

М.Г. Голубчикова*, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: mg2@bk.ru*

КЕЙС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ

В статье раскрываются новые подходы к понятию «педагогический кейс», определяется его сущность и структура с позиции эффективности в развитии учебно-профессиональной самостоятельности студентов. Педагогическая профессия требует от человека, связавшего с ней свою жизнь, постоянного совершенствования своих компетенций. Автором обоснована востребованность самостоятельности педагога на рабочем месте, что предполагает умение организовывать свою деятельность и деятельность своих учеников, находить правильный выход из сложившейся ситуации, не прибегая к помощи коллег, администрации, родителей без крайней необходимости. Сформировать данное качество следует уже в процессе подготовки будущих педагогов в вузе или колледже. Погрузить студентов в ситуации, близкие к профессиональным, помогают педагогические кейсы. Работая над решением или созданием кейса, студенты формируют учебно-профессиональную самостоятельность, то есть способность самостоятельно осваивать профессию как в период обучения, так и после его завершения. Исследовательский материал, представленный в статье, показывает, какие проблемы возникают при создании кейсов, какие возможны пути их решения.

Ключевые слова: **самостоятельность, учебно-профессиональная самостоятельность, кейс, педагогический кейс, ситуация, профессиональная задача.**

Актуальность данной проблематики связана с современным заказом системе образования, который довольно часто ассоциируется с понятием самостоятельность, с характеристиками самостоятельной личности в различных интерпретациях. Трудно в этом ракурсе переоценить значение самостоятельности в профессии педагога, который отвечает за формирование данного качества в своих учениках. При этом мы понимаем самостоятельность как умение организовывать свою деятельность и деятельность своих учеников, находить правильный выход из сложившейся ситуации, не прибегая к помощи коллег, администрации, родителей без крайней необходимости. В связи с реализацией идеи непрерывного образования, прочно вошедшей в нашу действительность не только в теории, но и на практике, сегодня, по нашему мнению, актуально понятие «учебно-профессиональная самостоятельность» как способность и готовность личности самостоятельно совершенствовать свои профессиональные компетенции в процессе обучения и после его завершения [1 – 10].

Востребованность учебно-профессиональной самостоятельности определяется рядом тенденций, наблюдаемых как в обществе в целом, так и в системе образования в частности, а именно:

– быстрыми темпами обновления различных сфер общественной жизни;

– устареванием прежних знаний, умений, навыков, компетенций и появлением новых;

– цифровой трансформацией, набирающей обороты в общественной и профессиональной областях;

– частым обновлением требований к оформлению профессиональной документации педагогов;

– необходимостью участия учителей и учеников в конкурсах, смотрах, мероприятиях различного уровня, проводимых всевозможными организаторами в очном и заочном форматах и др.

В такой ситуации человек, не обладающий самостоятельностью мышления и способами самостоятельной деятельности, не умеющий быстро реагировать на новую информацию, будет находиться в состоянии постоянного стресса.

Одной из технологий, соединяющих учебную и профессиональную деятельности, является кейс-технология. Погрузить студентов в ситуации, близкие к профессиональным, помогают педагогические кейсы. Работая над решением или созданием кейса, студенты формируют учебно-профессиональную самостоятельность, то есть способность самостоятельно осваивать профессию как в период обучения, так и после его завершения.

Таким образом, решение обозначенной проблемы по развитию учебно-профессиональной самостоятельности студентов посредством работы с педагогическими кейсами, выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

Цель автора при написании данной статьи – выявление особенностей составления и использования педагогических кейсов, направленных на развитие учебно-профессиональной самостоятельности студентов, обучающихся на педагогических направлениях и профилях.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить и описать проблемы обучающихся при работе с кейсами, определить сущность, структуру и содержание педагогического кейса, способствующего развитию учебно-профессиональной самостоятельности студентов.

Методы исследования. Анализ научной литературы и образовательных продуктов студентов, наблюдение, обобщение, синтез собственного педагогического опыта работы.

В современной практике педагогического образования кейс-технологии заняли свое достойное место, развиваясь постепенно от педагогических ситуаций и профессиональных задач до полноценных кейсов. Многие преподаватели используют кейсы на разных этапах образовательного процесса, в разных видах деятельности обучающихся и описывают это в своих работах. Как правило, кейсы используются в процессе проведения практических занятий [2; 7; 10] для организации самостоятельной работы студентов [8], при проведении педагогической практики [9] с целью формирования исследовательской компетенции обучающихся [4] и др. Применяются кейсы как для обучения будущих педагогов, так и

совершенствования компетенций работающих специалистов [3; 5]. Многие авторы описывают кейсы, выполняющие функции оценочных средств для измерения сформированных компетенций педагогов, как настоящих, так и будущих. Мы согласны с многообразием вариантов использования кейсов, поскольку потенциал у данной технологии, действительно, широк.

В свою очередь, в понимании значимости кейс-технологий для формирования и оценки педагогических компетенций мы исходим из того, что работа с кейсом должна учить студентов любую ситуацию переводить в задачу и выстраивать ее решение с позиции деятельностного подхода. Для изучения актуальной ситуации с развитием данных умений у обучающихся мы остановились на трех группах студентов заочного обучения, осваивающих основную образовательную программу бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (с одним и двумя профилями подготовки), в количестве 80 человек. Причем 20% обучающихся уже имеют среднее профессиональное образование в области педагогических направлений, более 80% обучающихся работают на данный момент в системе образования (имея дипломы по разным специальностям).

Студентам было предложено вспомнить, придумать, подобрать ситуацию из школьной практики и описать ее в заданном шаблоне. В связи с актуальностью проблемы воспитания духовно-нравственных качеств школьников кейс в содержательном плане должен быть направлен на решение воспитательных задач. Логику описания ситуации мы выстраиваем с опорой на разработки коллег в области компетентностного подхода из Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена [6].

Проблемы с самостоятельностью студентов-заочников выявляются уже на первых этапах работы с кейсом. Если мы намерены формировать учебно-профессиональную самостоятельность, работая над умением студентов переводить ситуацию в задачу, очень важно понимать, как студенты справляются с этим в практической деятельности, поскольку большинство из них уже работающие педагоги, и как они могут описать («оречевить») эту деятельность. При этом студентам также предлагались примеры готовых кейсов, прописанных по подобному шаблону [2]. Тем не менее, результаты заставляют задуматься. Только 25% студентов смогли описать свою ситуацию в соответствии с шаблоном. Явно из этого факта напрашивается вывод о том, что многие студенты и педагоги не умеют выполнять работу по образцу. Серьезные затруднения возникают у обучающихся с соотнесением информации и компонентов шаблона. Возникает большая путаница при формулировке ключевого задания и заданий, приводящих к решению. Многие студенты путают контекст ситуации и возможные варианты решения. Некоторые студенты вставляют описание контекста даже в цели педагогов. При определении заданий, приводящих к решению и возможных путей решения профессиональной задачи, никто из студентов не взял за основу структуру и содержание деятельности субъектов, хотя психологические дисциплины уже изучены ранее.

Безусловно, выводы о причинах полученных результатов необходимо делать не только в отношении студентов, которые приходят обучаться на педагогические направления, но и по отношению к разумности экономии времени, отводимого на аудиторные занятия с обучающимися. Сегодняшняя ситуация с учебными планами объективно не позволяет отрабатывать умения и формировать навыки, являющиеся основой педагогических компетенций будущих педагогов. Без достаточного объема учебно-практической деятельности в подготовке студентов невозможно сформировать в сознании обучающихся детальный психический образ предстоящей деятельности, в том числе деятельности по переводу ситуации в профессиональную задачу. Нужно отрабатывать со студентами каждый шаг этого процесса. И эффективными средствами в этом направлении являются педагогические кейсы.

Под педагогическим кейсом мы понимаем детально прописанную ситуацию, возможную или имеющую место в образовательном процессе при взаимодействии в системах «педагог – ученик», «педагог – родитель», «педагог – администратор», включающую в полном варианте описание обобщенной проблемы, целей субъектов решения задачи, ключевого задания, контекста ситуации, заданий, приводящих к решению, теоретической информации, помогающей найти правильный вариант решения, возможных вариантов выхода из ситуации.

Шаблон описания ситуации включает следующие компоненты.

*Разработчик*_____

На кого ориентирован кейс (возраст обучающихся, учебное заведение, характеристики группы и т.п.) _____

Название кейса

_____

1. Обобщенная формулировка задачи – описание имеющегося в практике противоречия, трудностей, постановка вопроса

Современная ситуация в обществе (можно описать подробнее) и нормативные документы Российской Федерации (можно указать конкретно) актуализируют задачу формирования духовно-нравственных ценностей и качеств личности гражданина нашей страны.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в перечне базовых национальных ценностей обозначена такая ценность, как _____ . Формирование данной ценности у подрастающего поколения связано со становлением и развитием таких личностных качеств, как _____ .

Соответственно, перед педагогом ставится задача формирования данных качеств у своих обучающихся.

2. Цель деятельности педагога: способствовать формированию _____, как духовно-нравственного качества личности (кого?)_____, оценить наличие, уровень проявления духовно-нравственного качества _____ у обучающихся.

3. Цель деятельности обучающихся: найти и сформулировать решение проблемы, обозначенной в ситуации (или: выделить проблему и найти ее решение), аргументировать, доказать свое мнение относительно данной ситуации и поведения ее участников, смоделировать свое поведение в подобной ситуации.

4. Ключевое задание, в котором обозначен «продукт» решения задачи (Что требуется представить, как результат решения)

Внимательно ознакомьтесь с контекстом задачи и опишите логику действий обучающегося, соответствующую проявлению духовно-нравственного качества личности _____

5. Контекст решения задачи – имеющиеся условия (характеристика людей, ресурсов, конкретной ситуации и т.д.). Можно обучающимся предложить самим выявить контекст предложенной задачи в реальной жизни и решить задачу с учетом этого контекста.

Контекст (условие) задачи может включать следующую информацию.

– Исходные данные о ситуации (Где возникла задача? Что за люди, являющиеся источниками задачи? В чём затруднение, что не устраивает, что за ситуация сложилась? и т.п.)

– Характеристику имеющихся ресурсов для решения задачи (кадровых, материально-технических, финансовых, научно-методических, временных, информационных, психологических, организационно-управленческих).

6. Задания, которые приведут к решению (к «продукту»). Они могут быть приведены в полном составе, неполном, не приведены вообще.

7. Указание на теоретическую базу решения задачи (она либо указывается, либо её необходимо выбрать самому обучающемуся). При этом, в условие задачи включается только та информация, от содержания которой зависит вариант решения задачи.

8. Возможные варианты решения задачи и их оценка педагогом с точки зрения проявления духовно-нравственных качеств личности.

При поиске вариантов решения задачи, заложенной в кейсе, мы опираемся на структуру и содержание деятельности, которая является универсальной, и относится к любому виду. То есть решением задачи является описание таких этапов деятельности, как ориентировка, планирование, исполнение, контроль, оценка, коррекция, рефлексия, с учетом все компонентов деятельности: цели, предмета, методов, средств, действий и операций, продукта, результата. Оперирование данными категориями при решении кейса позволяет студентам вырабатывать осознанное отношение к своей профессиональной деятельности, к каждому акту педагогического взаимодействия как важному для формирования собственного профессионального опыта и жизненного опыта своих учеников.

Работа с кейсами в представленной выше логике позволяет даже в короткие сроки, которыми характеризуется заочное обучение, добиваться лучших результатов. По итогам работы с группами заочников видно, что осознанное отношение к составлению и решению педагогических кейсов демонстрировали уже более 80% обучающихся.

Таким образом, проведенные теоретический анализ и практическая работа позволяют заключить, что погрузить студентов в ситуации, близкие к профессиональным, помогают педагогические кейсы. Работая над решением или созданием кейса, студенты формируют учебно-профессиональную самостоятельность, то есть способность самостоятельно осваивать профессию как в период обучения, так и после его завершения.

Научная новизна статьи определяется выявлением основных подходов к работе с педагогическими кейсами на основе универсальной структуры и содержания деятельности. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значении педагогических кейсов для формирования учебно-профессиональной самостоятельности студентов. Практическая значимость – в определении формы представления описания и решения кейсов на основе компетентностного и деятельностного подходов.

Библиографический список

1. Бейзеров В.А. *105 кейсов по педагогике. Педагогические задачи и ситуации*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2019.
2. Голубчикова М.Г., Харченко С.А. *Кейс-технологии в профессиональной подготовке педагога*: учебное пособие. Иркутск: ИГУ, 2012.
3. Деменева Н.Н., Колесова О.В. Кейс-конспект как средство оценки методической компетентности студентов педагогических вузов и учителей начальных классов. *Образование и наука*. 2018; № 9: 158 – 182.
4. Емельянова И.Н. *Исследовательский кейс*: учебно-методическое пособие. Тюмень: ТюмГУ, 2020.
5. Коломиец О.М. Развитие педагогической деятельности преподавателя на основе кейс-технологии. *Педагогика и психология образования*. 2014; № 2: 64 – 69.
6. *Компетентностный подход в педагогическом образовании*: коллекция монографий. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
7. Маслова Ю.А. Методический потенциал кейс-технологии для подготовки магистра педагогического образования. *Научное мнение*. 2016; № 3: 83 – 86.
8. Патрушева И.В. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза с использованием кейс-метода. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 8: 19 – 23.
9. Поздеева С.И., Шварева О.В. Формирование педагогической компетентности бакалавров в процессе прохождения учебной практики с применением кейс-метода. *Инновации в непрерывном образовании*. 2012; № 5: 78 – 83.
10. Шварева О.В. *Современные педагогические технологии: кейс-метод*: учебно-методическое пособие. Томск: ТГПУ, 2019.

References

1. Bejzerov V.A. *105 kejsov po pedagogike. Pedagogicheskie zadachi i situacii*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2019.
2. Golubchikova M.G., Harchenko S.A. *Kejs-tehnologii v professional'noj podgotovke pedagoga*: uchebnoe posobie. Irkutsk: IGU, 2012.
3. Demeneva N.N., Kolesova O.V. Kejs-konspekt kak sredstvo ocenki metodicheskoj kompetentnosti studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej nachal'nyh klassov. *Obrazovanie i nauka*. 2018; № 9: 158 – 182.
4. Emel'yanova I.N. *Issledovatel'skij kejs*: uchebno-metodicheskoe posobie. Tyumen': TyumGU, 2020.
5. Kolomiec O.M. Razvitie pedagogicheskoj deyatel'nosti prepodavatelya na osnove kejs-tehnologii. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2014; № 2: 64 – 69.
6. *Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii*: kollekciya monografij. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2005.
7. Maslova Yu.A. Metodicheskij potencial kejs-tehnologii dlya podgotovki magistra pedagogicheskogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2016; № 3: 83 – 86.
8. Patrusheva I.V. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov pedagogicheskogo vuza s ispol'zovaniem kejs-metoda. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 8: 19 – 23.
9. Pozdeeva S.I., Shvareva O.V. Formirovanie pedagogicheskoj kompetentnosti bakalavrov v processe prohozhdeniya uchebnoj praktiki s primeneniem kejs-metoda. *Innovacii v nepreryvnom obrazovanii*. 2012; № 5: 78 – 83.
10. Shvareva O.V. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii: kejs-metod*: uchebno-metodicheskoe posobie. Tomsk: TGPU, 2019.

Статья поступила в редакцию 08.10.21

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-207-210

Dedyukhina O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Woodwind Instruments, Gnessin Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: dedyukhina@mail.ru*

TRAINING OF FLUTIST-STUDENTS PERFORMING INTERPRETATION OF MUSICAL WORKS TAKING INTO ACCOUNT THEIR STYLISTIC FEATURES (THE CASE STUDY OF THE PIECE BY E. BOZZA "AGRESTIDE" FOR FLUTE AND PIANO OP.44). In this article, an attempt is made to consider the stylistic features of one of the most popular compositions for flute by E. Bozza "Agrestide". The author does not limit himself to the usual theoretical analysis of musical material, but considers stylistic features as the subject of the flutist's performing interpretation, indicating his most important tasks of technical and artistic plans. The article shows that the musical work "Agrestide" for flute and piano contains sections actually written in different styles: impressionist, imitation of the Baroque style, romantic. The complexity of the flutist's performing work is due to the fact that it is absolutely necessary for him to teach this work in sections, differentially approaching the sets of expressive means used in each of them, but at the same time he must form an idea of this work as a holistic, having a single dramaturgy and figurative system and implement this in his interpretation. This is a very difficult task that the student often cannot cope with on his own. In this regard, there is a problem of illumination in the methodical works of the principles of the performer's work on the style of a musical work. This article contributes to the solution of this problem.

Key words: **Eugene Bozza, Agrestide, style features, impressionism, flute.**

О.В. Дедюхина, *кан. пед. наук, ст. преп., РАМ имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: dedyukhina@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФЛЕЙТИСТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С УЧЁТОМ ИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕСЫ Э. БОЗЗА «АГРЕСТИД» ДЛЯ ФЛЕЙТЫ И ФОРТЕПИАНО ОР.44)

В данной статье предпринимается попытка рассмотрения стилевых особенностей одного из самых популярных сочинений для флейты Э. Бозза «Агрестид». Автор не ограничивается обычным теоретическим анализом музыкального материала, но рассматривает стилевые особенности как предмет исполнительской интерпретации флейтиста, указывая наиболее важные его задачи технического и художественного планов. Сложность исполнительской работы флейтиста обусловлена тем, что ему совершенно необходимо учить это произведение по разделам, дифференцированно подходя к используемым

в каждом из них совокупностям выразительных средств, но в то же время он должен формировать в себе представление об этом сочинении как целостном, имеющим единую драматургию и образный строй, и реализовывать это в своей интерпретации. Это очень сложная задача, с которой студент зачастую не может справиться самостоятельно. В этой связи, стоит проблема освещения в методических работах принципов работы исполнителя над стилем музыкального произведения. Данная статья вносит свой вклад в решение этой проблемы.

Ключевые слова: **Эжен Бозза, Агрестид, стилевые особенности, импрессионизм, флейта.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что в настоящее время в научно-методической литературе по вопросам исполнительства на флейте в недостаточной степени освещена проблема работы исполнителя над стилевыми особенностями музыкальных произведений. Рассматривая наиболее популярные методические пособия таких авторов, как например, Н.И. Платонов [3], обнаружим, что в них сначала излагаются ключевые принципы техники исполнительства, а далее представлен богатый нотный материал, который не сопровождается пояснениями относительно того, как исполнителю следует варьировать то или иное выразительное средство (например, штрих marcato) в рамках того или иного стиля. Именно это умение использовать выразительные средства инструмента в соответствии со стилевыми принципами, на которых создано то или иное произведения, относится к числу важнейших для музыканта-исполнителя.

В учебном репертуаре флейтистов одним из первоочередных по степени важности объектов подобного исследования являются произведения французского композитора Эжена Бозза. Многие из них уже давно стали неотъемлемой частью исполнительского репертуара, но при этом они совершенно незаменимы в процессе профессиональной подготовки флейтиста. Это обусловлено тем оригинальным стилевым синтезом, который лежит в основе музыкального языка композитора. В результате при работе почти над каждым из сочинений Э. Бозза флейтисту необходимо решать очень большой комплекс исполнительских задач, фактически подбирая к каждому из разделов произведения свой комплекс выразительных средств, обусловленный доминирующим стилем.

Цель данной статьи – определить стилистические особенности пьесы «Агрестид» для флейты и фортепиано ор.44 Э. Бозза, раскрыть замысел композитора в музыкальном произведении и точное его воплощение на высоком исполнительском уровне: осмысленно, технически свободно, музыкально, эмоционально и выразительно.

Основные задачи статьи видятся в следующем: научить культуре исполнения музыкального произведения, пониманию и точному воплощению в исполнительской деятельности смысла авторских указаний: темпа, динамики, артикуляции, штрихов; сформировать основные навыки исполнительского мастерства игры на флейте: осуществлять контроль за функционированием исполнительского аппарата, звукоизвлечением, различными типами артикуляции, аппликатуре; пользоваться как можно более широким спектром выразительных средств при игре на флейте в процессе исполнения музыкальных произведений: динамический диапазон, виртуозность при исполнении пассажей, выразительность кантилены, ритмичность исполнения музыкального произведения и т.д.; развить творческое воображение, психофизиологические способности: координацию движений, костабдоминальное дыхание (включение в работу мышц грудной клетки, диафрагмы и брюшной полости и др.).

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение, синтез собственного исполнительского и педагогического опыта работы.

Интересующее нас музыкальное сочинение [1] было написано в 1942 году. С момента своего создания и до сих пор «Агрестид» остается одним из самых сложных с технической и художественной точек зрения и в то же время одним из наиболее загадочных в репертуаре флейтистов. «Загадка» состоит, главным образом, в названии пьесы: до сих пор не существует единого мнения относительно того, что именно означает слово «агрестид». Приведем несколько распространенных интерпретаций. Согласно одной из них «агрестид» есть производное от французского «agreste», что в переводе означает «сельская местность».

В своей музыке Э. Бозза много воспринял у импрессионистов и, прежде всего, К. Дебюсси, и жанр «музыкальной зарисовки» представлен в его творчестве многими произведениями (в том числе и известным произведением для трубы и фортепиано «Сельские картинки»). А.М. Понькина полагает, что в этом проявляется яркая черта стиля Э. Бозза в тот период его творчества.

Некоторые исполнители в результате исследований латинских и греческих словарей трактуют слово «агрестид» как «состояние пробуждения». Наконец, есть точка зрения, что «агрестид» – название древнегреческого духового инструмента.

«Агрестид» для флейты и фортепиано представляет собой яркий образец композиторского стиля Э. Бозза в первый период его творчества – до 1950-х гг. [4, с. 16]. Прежде всего, отметим, что в произведении в полной мере выявлена специфическая для него трактовка структуры крупной формы. «Агрестид» состоит из нескольких разнохарактерных разделов. В музыкальном повествовании преобладает вариационный принцип развития как внутри каждого из разделов, так и в сочинении в целом: тема в каждом разделе интонационно родственна теме из предыдущего. Но при этом ключевым принципом драматургии является яркое сопоставление разделов на фактурном и стилистическом уровнях. Фактически каждый из них представляет собой не до конца сформированную самостоятельную миниатюру со своими изложением, развитием, кульминацией и завершением, однако ни в одной из них нет завершенности.

«Агрестид» состоит из следующих частей: Modere, Cadenza, Andantino, Anime, Piu Vivo. Modere и Cadenza следует рассматривать как две составляющие одного целого – фактура в партии флейты в них очень похожа, главным образом своей импровизационностью. Каденция воспринимается как естественное продолжение Modere. Andantino содержит новый тематический материал, новый гармонический строй – новый раздел в повествовании. Anime и Piu vivo также следует рассматривать как две составляющие одного целого, где Anime – основная часть, Piu vivo – виртуозная кода. Modere выполнена в импрессионистском стиле. В этой части более всего заметно влияние К. Дебюсси. Особенное сходство со стилем композитора придает ослабление тональных тяготений и выделение разнообразных оттенков от сочетаний сложных хроматических созвучий: на фоне арпеджио в партии фортепиано разворачиваются виртуозные пассажи с большим количеством хроматизмов у флейты. Структура Modere представлена периодом из трех больших «построений», в которых развиваются



Рис. 1. «Агрестид» Раздел Modere. «Агрестид». Такты: 3 – 6

два основных мотива: виртуозный восходящий хроматический пассаж и повторяющаяся на одной высоте нота в верхнем регистре на «дробящемся» ритме. Экспрессивная тема у флейты (рис. 1) звучит на фоне полного заполнения всех регистров у фортепиано: в предельно низком регистре звучит квинта, в среднем регистре – диссонирующие аккорды, в самом верхнем регистре – виртуозные пассажи шестнадцатыми, с которыми партия флейты фактически вступает в «диалог».

В указанном темпе и на фоне диссонирующих аккордов звучание инструмента начинает напоминать завывание. Далее следует виртуозная каденция, основанная на материале Modere.

Andantino – представляет собой лирическую, романтическую кантилену. В Andantino тональный план гораздо более устойчив – основной тональностью является E-dur. Фактура фортепианной партии, меняясь, приобретает и ритмическую устойчивость. Она по-прежнему охватывает почти весь диапазон фортепиано, но при этом «глубокий» бас возникает на первую долю, аккорд в среднем регистре – на вторую (в размере 6/8), арпеджио в партии правой руки, на фоне кантиленой темы у флейты подчеркивают вокальный характер повествования (рис. 2).

Очевидно, что для исполнения «Агрестид» требуется как минимум три разных комплекса выразительных средств.

В первой части от исполнителя, прежде всего, требуется умение найти красивый благородный звук с богатой палитрой нюансов, разнообразие тембра, глубокое проникновение в музыкальную ткань исполняемого произведения. Четкость артикуляции нужна преимущественно в эпизодах повторения второго мотива – яркое акцентированное detache с отчетливой филировкой. Все же виртуозные пассажи в первую очередь создают колористический эффект, «наслаиваясь» на сложные созвучия в партии фортепиано. Основная сложность здесь заключается в соблюдении ритма, то есть соблюдении главного условия вертикали. Грубой ошибкой исполнителя будет игра виртуозных пассажей tempo rubato – это полностью противоречит фактуре, в которой партиями фортепиано и флейты образуется полиритмия.

В Andantino от исполнителя требуется выразительная кантилена, максимально плавное исполнение пассажей legato и предельно мягкое detache. Играть следует по возможности просветленным тембром. Здесь исполнителю, возможно, следует обратиться к записям сочинения профессиональных флейтистов и к записям «Послеполуденного отдыха фавна» К. Дебюсси (прежде все-



Рис. 2. «Агрестид». Раздел Andantino. Цифра 5. Такты: 4 – 9

Фактура фортепианной партии не меняется на протяжении всего первого предложения (тт. 1 – 13 Andantino). В тринадцатом такте у флейты возникают два основных мотива из первой части – повторение ноты и последующий восходящий хроматический пассаж предваряют начало второго предложения. Начало второго предложения идентично первому, но при этом в аккомпанементе у фортепиано возникает в партии правой руки восходящий хроматический тетрахорд, являющийся продолжением восходящего пассажа флейты из тринадцатого такта. Лирический характер повествования сохраняется, но при этом он становится и более напряженным за счет усложнения фактуры. В заключительном периоде (цифра 7), динамическое нарастание и усложнение фактуры исчезают – от основной лирической темы остается лишь пассаж, который проводится дважды – сначала в нисходящем, затем в восходящем движении на фоне диссонирующих созвучий и фортепиано.

Anime начинается с яркого нисходящего виртуозного пассажа у фортепиано в динамике fortissimo, практически не отличимого от glissando (цифра 8). Во втором такте восьмой цифры динамика спадает до pianissimo, и в партии фортепиано начинает звучать аккомпанемент, в котором основной является ритмическая функция – гармонический строй вновь становится неустойчивым, что придает острым ритмическим аккордам лишь оттенок краски. Изложение темы занимает четыре такта, после чего в цифре 9 следует ее еще более виртуозное развитие (восемь тактов). Развитие осуществляется за счет хроматизации темы и переменного размера: 3/8, 5/8, 4/8. В пятом такте цифры 15 начинается «кода» – раздел Piu vivo, построенный на том же тематическом материале. Фактура становится все более виртуозной и завершается «Агрестид» ярким утверждением.

го, к звучанию оркестровой флейты) для формирования правильного слухового образа.

В Anime исполнителю необходима развитая мелкая техника и навык штриховой дифференциации. В изложении темы следует применять максимально острое (но в то же время не акцентированное) staccato. В эпизодах развития необходимо в исполнении добиться максимально четкой акустической дифференциации пассажей staccato и legato. При этом исполнитель должен стремиться не только добиться идеального качества артикуляции, но и выделять динамически каждую из мелких фраз.

Сложность исполнительской работы флейтиста обусловлена тем, что ему совершенно необходимо учить это произведение по разделам, дифференцированно подходя к используемым в каждом из них совокупностям выразительных средств, но в то же время он должен формировать в себе представление об этом сочинении как целостном, имеющим единую драматургию и образный строй, и реализовывать это в своей интерпретации. Это очень сложная задача. Тем самым проблема освещения в методических работах принципов работы исполнителя над стилем музыкального произведения остается актуальной.

Научная новизна статьи видится в обнаружении путей исполнительской интерпретации, представленной нами здесь, характерна не только для этого произведения Э. Бозза, но и в целом для значительной части оригинального репертуара для флейты, созданного в XX – XXI веках. Теоретическая значимость определяется выявлением анализа формы и драматургии пьесы Э. Бозза «Агрестид», основных тематических элементов повествования. Практическая значимость определяется в расширении педагогического знания о методах и приемах исполнительской деятельности над музыкальным произведением.

Библиографический список

1. Бозза Э. *Агрестид для флейты и фортепиано*. Available at: http://ru.scorser.com/Out/4801522.html
2. Бозза Э. *Сайт, посвященный композитору*. Available at: http://www.eugenebozza.com/index.php
3. Платонов Н.И. *Школа игры на флейте*. Москва, 2004.
4. Понькина А.М. Эжен Боцца: творчество для духовых инструментов. *Сборник статей по материалам XLII Международной заочной научно-практической конференции*. Москва, 2015; Ч. 1, № 11 (38).

References

1. Bozza `E. *Agrestid dlya flejty i fortepiano*. Available at: http://ru.scorser.com/Out/4801522.html
2. Bozza `E. *Sajt, posvyaschennyj kompozitoru*. Available at: http://www.eugenebozza.com/index.php
3. Platonov N.I. *Shkola igry na flejte*. Moskva, 2004.
4. Pon'kina A.M. `Ezhen Bocca: tvorchestvo dlya duhovyh instrumentov. *Sbornik statej po materialam XLII Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva, 2015; Ch. 1, № 11 (38).

Статья поступила в реакцию 08.10.21

УДК 37.013.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-210-211

***Zenin R.N.,** adjunct, Department of Pedagogy, Federal University for Higher Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: zenin85@mail.ru*

PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF MILITARY-POLITICAL TRAINING OF PERSONAL STAFF IN A MILITARY UNIT. The article reveals the author's own approach to substantiating pedagogical characteristics of the process of military-political training of personnel of a military unit. It emphasizes the need for its timely and long-term planning, reflecting the relevant and modern in the formation of a high level of military-political consciousness and culture, the qualities of a warrior-statesman, a patriot, a highly moral personality, a conscientious and responsible attitude to military duty, the requirements of legislative and other normative legal acts of the Russian Federation, charters and military discipline. The article gives a brief pedagogical characteristic of the structural and content components of the process of military-political training in a military unit. The relationship between them is revealed. The possibilities of the educational process of the military unit to increase effectiveness of the process under study are shown. In conclusion, the structure and content of the military-political training of personnel are presented.

Key words: **military-political training, pedagogical characteristics, serviceman, military unit.**

***Р.Н. Зенин**, адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Москва, E-mail: zenin85@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОГО СОСТАВА В ВОИНСКОЙ ЧАСТИ

В статье раскрывается авторский подход к обоснованию педагогической характеристики процесса военно-политической подготовки личного состава воинской части. Подчеркивается необходимость его своевременного и перспективного планирования, отражения актуальных и современных по формированию у личного состава высокого уровня военно-политического сознания и культуры, качеств воина-государственника, патриота, высоконравственной личности, сознательного и ответственного отношения к воинскому долгу, требованиям законодательных и иных нормативных правовых актов РФ, уставов и воинской дисциплины. В статье дана краткая педагогическая характеристика структурных и содержательных компонентов процесса военно-политической подготовки в воинской части. Раскрывается взаимосвязь между ними. Показаны возможности учебно-воспитательного процесса воинской части по повышению эффективности изучаемого процесса. В выводах по статье представлена структура и содержания военно-политической подготовки личного состава.

Ключевые слова: **военно-политическая подготовка, педагогическая характеристика, военнослужащий, воинская часть.**

Актуальность данной статьи заключается в том, что в решении задач военного строительства, в повышении ответственности каждого военнослужащего за порученный участок и за состояние дел в коллективе важная роль принадлежит военно-политической подготовке как неотъемлемой части всей работы по формированию мировоззрения и активной гражданской позиции. Военно-политическая подготовка занимает важное место в формировании военнослужащего, в повышении его общественной сознательности и культуры [1 – 9].

В настоящее время термин «военно-политическая подготовка» (далее – ВПП) получил широкое распространение в психолого-педагогической литературе. Однако далеко не во всех научных изданиях в это понятие вкладывается одинаковый смысл.

Одни авторы ограничивают понятие ВПП только политической пропагандой и агитацией, разъяснением военнослужащим положений государственной политики и требований действующего законодательства. Другие, подчеркивая важность ВПП, не раскрывают его содержания, а лишь указывают, что в условиях военной службы оно тесно смыкается с другими направлениями боевой подготовки [7].

В некоторых работах справедливо отмечается особое значение хорошей организации ВПП сотрудников центрального аппарата, тех должностных лиц, которые призваны обеспечивать соблюдение положений государственной политики и требований действующего законодательства, недопущения их нарушения, но при этом почти не раскрывается методика организации такой работы [1, с. 3].

Следовательно, вопросы ВПП военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации требуют своего теоретического освещения. Нуждается в обобщении и анализе опыт работы по военно-политической подготовке личного состава, сложившийся в последние годы. Всестороннее исследование этих вопросов возможно лишь совместными усилиями представителей различных отраслей науки: политологов, социологов, философов, юристов, историков, психологов и педагогов.

Цель данной статьи – с педагогических позиций обосновать процесс военно-политической подготовки личного состава воинской части.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть понятие «военно-политическая подготовка личного состава», выделить сущностных характеристики данного педагогического процесса; определить направления достижения наиболее эффективных ее результатов в воинской части.

Методы исследования. Комплексная методика, применяемая в статье, объединила две группы основных методов научного познания: теоретических (системно-структурный анализ, обобщение и проектирование, теоретический анализ проведённых научных исследований; анализ и синтез и др.) и эмпирических методов (анализ документов и результатов деятельности, педагогическое наблюдение, анкетирование и др.).

Необходимо отметить, что приказом МО РФ № 95 «Об организации ВПП в ВС РФ» введен в практику подготовки войск новый предмет боевой подготовки – ВПП, целью которой является «…формирование у военнослужащих ВС РФ высокого уровня военно-политического сознания и культуры, качеств воина-государственника, патриота, высоконравственной личности, сознательного и ответственного отношения к воинскому долгу, требованиям законодательных и иных нормативных правовых актов РФ, уставов и воинской дисциплины. В сочетании с другими предметами боевой подготовки ВПП обеспечивает высокую морально-политическую и психологическую готовность военнослужащих и воинских коллективов к выполнению задач, возложенных на ВС РФ» [6].

В целом ВПП личного состава ВС РФ предусматривает не только глубокое изучение ими положений государственной политики и действующего законодательства, но и овладение методикой правильного их применения в своей повседневной практической деятельности.

В системе ВПП важное место принадлежит политической пропаганде и агитации – планомерному разъяснению различным категориям военнослужащих основных положений государственной политики, изучению требований военного и гражданского законодательства. Вместе с тем ВПП не сводится только к разъяснительной, пропагандистской и агитационной работе [9, с. 57]. Оно предусматривает проведение и необходимых организационных мероприятий, поддержание в каждом воинском коллективе определенного порядка как должностными лицами, так и армейской общественностью [2, с. 26].

В ВПП личного состава важную роль играет контроль со стороны вышестоящих начальников, военно-политических и специальных органов за строгим соблюдением требований государства и законности в их практической деятельности и умелым применением предоставленных им средств [4, с. 21].

Следовательно, в своей служебной деятельности военнослужащие ВС РФ призваны не только постоянно руководствоваться соответствующими требованиями государственной политики и правовыми нормами, но и творчески использовать все возможности в интересах охраны государственной безопасности. От уровня ВПП личного состава во многом зависит успешное решение служебно-боевых задач.

ВПП личного состава воинских частей осуществляется главным образом методом убеждения [8, с. 24]. Организация ВПП личного состава возлагается на соответствующих начальников и органы военно-политической работы, которые несут за это ответственность.

В настоящее время в ВС РФ значительно улучшено справочно-тематическое обеспечение ВПП, что наряду со своевременным доведением изданных государственно-правовых актов до личного состава способствует повышению уровня военно-политического сознания и культуры военнослужащих. Улучшению ВПП личного состава, глубокому усвоению ими важнейших положений государственной политики и действующего законодательства призвано содействовать издание соответствующих сборников и справочников.

В решении задач ВПП военнослужащих ВС РФ положительную роль играет как систематическое проведение занятий по разъяснению государственной политики и изменений законодательства профессионально-должностной, должностной и боевой подготовки, так и специально организованные мероприятия, проводимые в воинских частях и подразделениях. На этих занятиях изучаются как теоретические, так и вопросы практической реализации положений государственной политики и требований действующего законодательства в служебно-боевой деятельности воинских частей и подразделений.

Заслуживает одобрения и распространения в воинских частях и подразделениях опыт перспективного планирования мероприятий по ВПП личного состава. Планирование, а тем более перспективное, всей работы по ВПП личного состава вносит четкость и необходимую согласованность в проведение конкретных мероприятий, значительно повышает их эффективность, так как предусматривает заблаговременную тщательную подготовку к каждому из них и определяет ответственных лиц. Такое планирование способствует повышению ответственности и усилению контроля за работой по ВПП со стороны командиров, начальников и военно-политических органов и обеспечивает самые благоприятные условия для систематических обобщений и анализа этой работы, то есть, в конечном счете, повышает уровень ее организации.

В целом на весь период обучения планируется постоянная работа с личным составом по углублению и закреплению знаний положений государственной политики и требований действующего законодательства, как военного, так и гражданского, по формированию у них военно-политического сознания и культуры, качеств воина-государственника, патриота, высоконравственной личности, сознательного и ответственного отношения к воинскому долгу, чувства высокой ответственности не только за порученный участок, но и за состояние дел в воинском коллективе. Большое внимание уделяется в плане ВПП личного состава за точное и беспрекословное выполнение требований военной присяги, воинских уставов и приказов начальников [3, с. 278].

Следовательно, работа по ВПП личного состава воинской части дает эффективные результаты тогда, когда она проводится постоянно, когда соответствующие положения плана не только четко и строго выполняются, но и развиваются в процессе их претворения в жизнь.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что военно-политическую подготовку можно представить как одно из направлений военно-политической пропаганды и агитации, состоящей в политическом просвещении военнослужащих ВС РФ в вопросах внешней и внутренней политики государства, военной истории, права, социально-экономических отношений и сохранения традиций патриотизма и нравственности [5, с. 107]. Сущность процесса ВПП заключается в реализации ее содержательных аспектов в ходе профессионально-должностной, должностной и боевой подготовки, направленных на достижение целевых установок и ориентированных на возросшие требования к подготовке и воспитанию личного состава ВС РФ. Структура процесса ВПП личного состава воинской части характеризуется традиционными и специфическими целью, задачами, объектами, субъектами, функциями, закономерностями и противоречиями, принципами, средствами, методами и формами, реализующимися на трех уровнях: на уровне непосредственной организации учебных занятий, на уровне организации учебных занятий по ВПП в подразделении и на уровне организации учебных занятий по ВПП в воинской части. В целом ВПП личного состава достигает поставленных результатов, если у военнослужащих сформирована морально-политическая и психологическая готовность к выполнению задач мирного и военного времени.

Научная новизна статьи определяется обоснованием педагогической характеристики военно-политической подготовки личного состава в воинской части, ее структурных и содержательных компонентов. Теоретическая значимость статьи состоит в приращении педагогического знания по проблеме военно-политической подготовки личного состава в воинской части. Практическая значимость – в определении направления работы командиров, начальников и военно-политических органов по организации и проведении мероприятий военно-политической подготовки личного состава в воинской части.

Библиографический список

1. Алехин И.А. Перспективные направления подготовки кадров для военно-политических органов Вооруженных сил Российской Федерации. *Военно-политическая работа в Вооруженных Силах Российской Федерации: теория и практика*: сборник материалов научно-практической конференции. Москва: ВУ, 2019.
2. Алехин И.А., Авуза А.А. Организационно-педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки специалистов для военно-политических органов Вооруженных Сил Российской Федерации. *Военный академический журнал.* 2019; № 1 (21): 24 – 31.
3. Ермаченков А.В. Влияние уставных взаимоотношений в воинском коллективе на поведение и дисциплинированность военнослужащих. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 2 (66): 277 – 280.
4. Мисковец В.С. О формировании системы военно-политической работы в Вооруженных силах Российской Федерации. *Военно-политическая работа в Вооруженных Силах Российской Федерации: теория и практика*: сборник материалов научно-практической конференции. Москва: ВУ, 2019.
5. Поляков С.П., Старков Р.В. Актуализация использования воинских и боевых традиций в военно-патриотическом воспитании курсантов. *Военный академический журнал.* 2015; № 2 (6): 106 – 111.
6. Приказ министра обороны РФ от 22.02.2019 г. № 95 «Об организации военно-политической подготовки в Вооруженных Силах Российской Федерации. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.003673571727291591
7. Сакун С.А., Чертополох А.А., Лосенков В.В. *Военно-политическая пропаганда и агитация в части (соединении)*. Москва: ВУ, 2019.
8. Смыслов М.В. О состоянии и перспективах развития системы работы с личным составом и морально-психологического обеспечения Вооруженных Сил Российской Федерации. *Заместитель командира по работе с личным составом – организатор морально-психологического обеспечения войск (сил): история, преемственность, состояние и перспективы:* сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. Москва: ВУ, 2017.
9. Цибиков В.А. *Педагогическое обеспечение информационно-пропагандистской работы в воинской части.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва: ВУ, 2018.

References

1. Alehin I.A. Perspektivnye napravleniya podgotovki kadrov dlya voenno-politicheskih organov Vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii. *Voenno-politicheskaya rabota v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii: teoriya i praktika*: sbornik materialov nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: VU, 2019.
2. Alehin I.A., Avuza A.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki specialistov dlya voenno-politicheskih organov Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii. *Voennyj akademicheskij zhurnal.* 2019; № 1 (21): 24 – 31.
3. Ermachenkov A.V. Vliyanie ustavnyh vzaimootnoshenij v voinskom kollektive na povedenie i disciplinirovannost' voennosluzhaschih. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 2 (66): 277 – 280.
4. Miskovec V.S. O formirovanii sistemy voenno-politicheskoj raboty v Vooruzhennyh silah Rossijskoj Federacii. *Voenno-politicheskaya rabota v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii: teoriya i praktika*: sbornik materialov nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: VU, 2019.
5. Polyakov S.P., Starkov R.V. Aktualizaciya ispol'zovaniya voinskih i boevyh tradicij v voenno-patrioticheskom vospitanii kursantov. *Voennyj akademicheskij zhurnal*. 2015; № 2 (6): 106 – 111.
6. Prikaz ministra oborony RF ot 22.02.2019 g. № 95 «Ob organizacii voenno-politicheskoj podgotovki v Vooruzhennyh Silah Rossijskoj Federacii. Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.003673571727291591
7. Sakun S.A., Chertopoloh A.A., Losenkov V.V. *Voenno-politicheskaya propaganda i agitaciya v chasti (soedinenii)*. Moskva: VU, 2019.
8. Smyslov M.V. O sostoyanii i perspektivah razvitiya sistemy raboty s lichnym sostavom i moral'no-psihologicheskogo obespecheniya Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii. *Zamestitel' komandira po rabote s lichnym sostavom – organizator moral'no-psihologicheskogo obespecheniya vojsk (sil): istoriya, preemstvennost', sostoyanie i perspektivy*: sbornik materialov mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: VU, 2017.
9. Cibikov V.A. *Pedagogicheskoe obespechenie informacionno-propagandistskoj raboty v voinskoj chasti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: VU, 2018.

Статья поступила в редакцию 10.09.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-212-213

Lazutkina L.N., *Head of Department of the Humanities, Acting Vice-Rector for Scientific Work, Ryazan State Agrotechnological University n.a. P.A. Kostychev (Ryazan, Russia), E-mail: lazutkinaln@yandex.ru*

FORMATION OF PEDAGOGICAL READINESS FOR TEACHING ACTIVITIES OF POSTGRADUATE STUDENTS. The article examines structural and content features of the phenomenon of pedagogical readiness for teaching activities of postgraduate program graduates. The definition of pedagogical readiness as a dynamic multi-level systemic personal education made it possible to identify difficulties associated with the process of its formation in the realities of modern higher education. In the course of theoretical and methodological analysis, the article reveals scientific approaches to the content and composition of the studied pedagogical phenomenon. The practical data presented in the work, reflecting the insufficient pedagogical readiness of postgraduate students for teaching at a university, actualize the need to determine conditions for increasing the efficiency of this process.

Key words: **pedagogical readiness, educational process, postgraduate program graduates, professional and pedagogical competence.**

Л.Н. Лазуткина*, зав. каф. гуманитарных дисциплин, и.о. проректора по научной работе ФГБОУ ВО «Рязанский государственный агротехнологический университет имени П.А. Костычева», г. Рязань, E-mail: lazutkinaln@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПИРАНТУРЕ

В статье рассматриваются структурно-содержательные особенности феномена педагогической готовности к преподавательской деятельности у выпускников аспирантуры. Определение педагогической готовности в качестве динамического многоуровневого системного личностного образования позволило выявить трудности, связанные с процессом ее формирования в реалиях современной высшей школы. В ходе теоретико-методологического анализа в статье раскрываются научные подходы к сущности и компонентному составу исследуемого педагогического феномена. Представленные в работе практические данные, отражающие недостаточную педагогическую готовность аспирантов к преподавательской деятельности в вузе, актуализируют необходимость определения условий повышения эффективности данного процесса.

Ключевые слова: **педагогическая готовность, образовательный процесс, выпускник аспирантуры, профессионально-педагогическая компетентность.**

Актуальность проводимого исследования по вопросу формирования педагогической готовности к преподавательской деятельности у обучающихся в аспирантуре обусловлена наличествующим противоречием, которое заключается в том, что одним из предполагаемых видов профессиональной деятельности выпускника аспирантуры является преподавательская деятельность применительно к соответствующему научному направлению, но анализ педагогической практики в высшей школе показывает недостаточную степень сформированности у аспирантов такой общепрофессиональной компетенции, как готовность к преподавательской деятельности по профильным направлениям подготовки (специальностям) высшего образования [1].

Целью данной научной работы служит выявление трудностей и условий повышения эффективности формирования педагогической готовности к преподавательской деятельности у обучающихся в аспирантуре.

Основной задачей проводимого исследования явилась актуализация структурных компонентов и содержательных особенностей педагогической готовности к преподавательской деятельности у аспирантов с учетом специфики образовательного процесса в высшей школе.

Теоретико-методологические аспекты исследования. Основываясь на позициях деятельностного подхода, можно утверждать, что готовность является следствием получения человеком положительного опыта в ходе реализации определенной деятельности, повлекшим за собой повышение его личностной самооценки, усиление мотивации и обусловливающим возникновение потребности в продолжении данного вида деятельности. Готовность выражается в специфических интеллектуальных и эмоционально-волевых поведенческих характеристиках личности, позволяющих рассматривать ее как сложное, интегративное личностное качество.

Научный психолого-педагогический анализ феномена готовности активно осуществлялся с 70-х годов XX в. применительно к исследованию педагогической деятельности в работах А.Г. Асмолова, К.М. Дурай-Новаковой, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандибовича, Я.Л. Коломинского, Л.В. Кондрашовой, Н.Д. Левитова, В.А. Моляко, В.А. Сластенина, А.А. Ухтомского и др.

Так, в ходе определения профессиональной готовности специалиста В.А. Сластенин выделяет две взаимозависимые ее разновидности:

– «потенциальную готовность как профессиональную подготовленность личности к соответствующей деятельности. Эта готовность специалиста содержит в себе систему достаточно стойких, статичных компонентов, психических образований – знаний, умений, навыков профессиональной деятельности, профессионально важных качеств, ценностей личности, ее отношений, в целом определенный уровень профессионально необходимого потенциала личности»;

– «непосредственную, мгновенную, ситуативную готовность как состояние соответствующей мобилизованности, функциональной настроенности психики специалиста на решение конкретных заданий при соответствующих обстоятельствах и условиях. Этот аспект профессиональной готовности характеризуется высокой динамической подвижностью и зависимостью от ситуативных обстоятельств, состояния психического и физического здоровья, морально-психической атмосферы в коллективе, социальной среде» [2].

В разработанной Я.Л. Коломинским концепции социально-психологической готовности к труду она определяется как уровень развития личности, предусматривающий сформированность целостной системы ценностно-ориентированных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих качеств личности, которые обеспечивают оптимальное ее функционирование в коллективе. В качестве критерия оценки сформированности такой готовности автор предлагает рассматривать успешность социально-профессионального становления личности в коллективе [3, с. 406].

Готовность к педагогической деятельности у обучающихся в аспирантуре в теоретико-понятийном аспекте может трактоваться как результативная совокупность объективного процесса и субъективной деятельности, определяемая рядом специфических закономерностей, а именно:

– обусловленностью структурно-содержательных компонентов педагогической готовности современными социальными реалиями, особенностями реализации педагогического процесса, потребностями духовного развития общества и заданными параметрами формирования всесторонне развитой личности профессионала;

– необходимостью соотнесения содержания и методического инструментария формирования педагогической готовности с актуальным этапом теоретического и практического развития педагогической науки, с учетом характера и особенностей педагогического труда в высшей школе;

– зависимостью качества сформированности профессионально-педагогических компетенций, лежащих в основе готовности к преподавательской деятельности, от организационно-методического, учебно-материального и информационно-технологического обеспечения подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре;

– обусловленностью отбора содержания и методов формирования педагогической готовности индивидуальными способностями аспирантов, уровнем их мотивации к преподавательской деятельности в вузе, их потребностями в саморазвитии и профессиональной самореализации.

Учитывая вышеизложенное, можно определить педагогическую готовность как динамическое многоуровневое системное образование, состоящее из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, нарушение совокупности которых ведет к существенному снижению уровня готовности выпускника аспирантуры, а зачастую и невозможности осуществления им преподавательской деятельности в вузе.

Анализируя практическую значимость исследуемого педагогического явления, необходимо определить его структурно-содержательные особенности, а также трудности, связанные с его осуществлением в условиях реального образовательного процесса в вузе.

В числе ключевых компонентов педагогической готовности к преподавательской деятельности у аспирантов выделяется наличие профессионального самоопределения, предполагающего осознанное отношение и стойкую мотивацию к избранной деятельности.

При этом анализ педагогической практики показывает, что если на первом курсе обучения около 75% аспирантов заявляют о своем желании занимать-

ся преподавательской деятельностью, то на выпускном курсе их количество снижается до 48%. Подобная ситуация объясняется как объективными, так и субъективными причинами, в частности, в ходе обучения и детального практического ознакомления с образовательным процессом в вузе у части аспирантов снижается мотивация к преподавательской деятельности ввиду необходимости значительных временных затрат и усилий на организационно-методическую подготовку к занятиям и недостаточного, на их взгляд, уровня оплаты труда (32% обучающихся в аспирантуре). Кроме того, определенная часть аспирантов в ходе прохождения педагогической практики испытывала затруднения с установлением контакта с учебной группой студентов и выбором методического инструментария, неуверенность в собственной знаниевой базе по преподаваемым предметам и, как следствие, выявила у себя недостаточный уровень педагогического мастерства (27% аспирантов).

Качество профессионального самоопределения личности выпускника аспирантуры в значительной степени зависит от уровня его педагогического самосознания, способствующего развитию стремления к самоанализу и критической оценке своей профессиональной деятельности и собственных личностных качеств, обеспечивающих ее результативность.

Исходя из этого, можно рассматривать педагогическое самосознание выпускников аспирантуры как один из ключевых факторов формирования их педагогической готовности к образовательной деятельности в высшей школе, который оказывает существенное влияние на самообразование и самовоспитание аспирантов, на качество реализации ими педагогического процесса и степень его эффективности для подготовки специалистов соответствующей направленности.

Развитие педагогического самосознания обеспечивает обобщенную оценку и целенаправленность восприятия, а также творчески-конструктивную трансформацию преподавателем образовательной реальности на основе прогностических умений, рациональной регуляции и самоконтроля, способствует целостной самооценке личности педагога с профессиональной точки зрения и определению его места и роли в образовательном процессе вуза.

Важным структурным компонентом педагогической готовности к преподавательской деятельности у обучающихся в аспирантуре являются педагогические способности, среди которых наибольшее значение имеют педагогическое мышление, воображение, наблюдательность, рефлексивные и коммуникативные способности.

Практика показывает, что значительные трудности с формированием педагогических способностей испытывают аспиранты, не имеющие базового педагогического образования. Малый объем учебного времени в рамках непрофильных основных образовательных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры, отводимый на дисциплины психолого-педагогической направленности, приводит к тому, что выпускники аспирантуры не всегда имеют адекватное представление о педагогической ситуации, не способны корректно определить содержательную сторону процесса обучения, испытывают сложности с осуществлением целеполагания, с организацией педагогического общения и взаимодействия. На наличие такого рода затруднений указывают 57% выпускников аспирантуры непедагогических специальностей.

Преподавательская деятельность в вузе осуществляется посредством рефлексивного педагогического управления, сущность которого состоит в организации субъект-субъектного взаимодействия в ходе образовательного процесса, предполагающего активную познавательную позицию обучающегося, его влияние на выбор преподавателем адекватного организационно-методического инструментария. Все это обусловливает необходимость развития рефлексивных способностей у обучающихся в аспирантуре.

В качестве структурных компонентов педагогической готовности к преподавательской деятельности, требующих формирования у аспирантов, следует также отметить профессионально значимые качества, совокупность которых определяет профессиональную компетентность преподавателя, представляющую собой многофакторное явление, объединяющее систематизированную базу его теоретических знаний в соответствующей отрасли и способность их применения адекватно конкретным педагогическим ситуациям, кроме того, включающее мотивационно-ценностные ориентиры и показатели личностной и педагогической культуры педагога.

В научных работах В.Д. Шадрикова выделены такие компоненты профессиональной компетентности педагога, как:

– «мотивационно-волевой, включающий мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирующий профессиональное творчество и предполагающий наличие интереса к профессиональной деятельности»;

– «функциональный, отражающийся в наличии знаний о способах педагогической деятельности, необходимых для проектирования и реализации наиболее эффективной педагогической технологии»;

– «коммуникативный, предполагающий наличие умений ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог»;

– «рефлексивный, проявляющийся в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированности таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу» [4, с. 49].

Все вышеперечисленные составные компоненты профессионально-педагогической компетентности могут рассматриваться исключительно с позиции системного подхода, так как представляют собой взаимосвязанное и взаимообусловленное синергетическое единство, интегративное функционирование которых обеспечивает формирование педагогической готовности к преподавательской деятельности у аспирантов.

Таким образом, проведенный анализ теоретических основ исследуемого явления и специфических особенностей педагогической практики в высшей школе позволил сделать вывод о недостаточном уровне готовности выпускников аспирантуры к преподаванию по соответствующему направлению и определить условия повышения эффективности исследуемого педагогического процесса, наиболее значимыми из которых являются:

– актуализация и интенсификация психолого-педагогической составляющей, зачастую носящей формальный или декларативный характер, в ходе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре;

– планирование в рамках педагогической практики аспирантов применение методов проектной деятельности, проблемного обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности обучаемых и способствующих повышению методического мастерства и мотивации к преподаванию у выпускников аспирантуры;

– формирование у обучающихся навыков педагогической рефлексии, позволяющих осуществлять самоанализ и самооценку профессионального становления, составлять психологическое портфолио личностных достижений, способствующих развитию самопознания и самоуправления, совершенствованию педагогического мастерства и индивидуального стиля преподавательской деятельности;

– совершенствование информационно-методического обеспечения процесса формирования педагогической готовности у обучающихся в аспирантуре (обобщение передового педагогического опыта, проведение мастер-классов, открытых занятий, вебинаров и т.п.).

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 06.06.01 Биологические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации). ФГОС*. Москва. 2014. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/95/91/7/144
2. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991; № 10: 79 – 74.
3. Коломинский Я.Л., Реан А.А. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: ЗАО Издательство Питер, 1999.
4. Шадриков В.Д. *Профессиональные способности*. Москва: Университетская книга, 2010.
5. Асмолов А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности. *Вопросы психологии*. 1982; № 2: 14 – 27.
6. Деркач А.А., Орбан Л.Э. *Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности*. Москва: РАУ, 1999.
7. Сластенин В.А. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва: Просвещение, 1976.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 06.06.01 Biologicheskie nauki (uroven' podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii). FGOS*. Moskva. 2014. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/95/91/7/144
2. Slastenin V.A., Mischenko A.I. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya. *Sovetskaya pedagogika*. 1991; № 10: 79 – 74.
3. Kolominskij Ya.L., Rean A.A. *Social'naya pedagogicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: ZAO Izdatel'stvo Piter, 1999.
4. Shadrikov V.D. *Professional'nye sposobnosti*. Moskva: Universitetskaya kniga, 2010.
5. Asmolov A.G. Osnovnye principy psihologicheskogo analiza v teorii deyatel'nosti. *Voprosy psihologii*. 1982; № 2: 14 – 27.
6. Derkach A.A., Orban L.`E. *Akmeologicheskie osnovy stanovleniya psihologicheskoj i professional'noj zrelosti lichnosti*. Moskva: RAU, 1999.
7. Slastenin V.A. *Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki*. Moskva: Prosveschenie, 1976.

Статья поступила в редакцию 05.10.21

УДК 37.042.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-214-215

Makarov I.A., *postgraduate, ANO VO "National Institute of Business" (Moscow, Russia), E-mail: makar567@mail.ru*

PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF SELF-INDEPENDENT PHYSICAL TRAINING OF THE PROFESSOR-TEACHING STAFF OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF POWER OFFICES. The article examines the definition of "independent physical training of the teaching staff", defines the meaning and structural elements of this notion, gives its pedagogical characteristics. Independent physical training of the faculty of law enforcement agencies is planned and organized according to a specific algorithm, which depends on the age group, its physical development and other factors. The author substantiates the need for independent physical training of the teaching staff at the present stage, presents the main conditions for its effective organization, gives a characteristic to each structural element and pedagogical condition. The article proposes the author's method of independent physical training of the teaching staff, defines the periods of its implementation in the educational organizations of law enforcement agencies. The presented material allows making a conclusion about the necessity and relevance of pedagogically expediently organized independent physical training of the teaching staff.

Key words: **independent physical training, faculty, methodology, motivation, control.**

И.А. Макаров, *аспирант, АНО ВО «Национальный институту бизнеса», г. Москва, E-mail: makar567@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ТРЕНИРОВКИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ

В статье рассматривается дефиниция «самостоятельная физическая тренировка профессорско-преподавательского состава», определяется ее сущность и структурные элементы, дается их педагогическая характеристика. Самостоятельная физическая тренировка профессорско-преподавательского состава силовых ведомств планируется и организуется по определенному алгоритму, который зависит от возрастной группы, ее физического развития и других факторов. Автором обоснована необходимость самостоятельной физической тренировки профессорско-преподавательского состава на современном этапе, представлены основные условия ее эффективной организации, дается характеристика каждому структурному элементу и педагогическому условию. Также в статье предложена авторская методика самостоятельной физической тренировки профессорско-преподавательского состава, определены периоды ее реализации в образовательных организациях силовых ведомств. Представленный материал позволяет сделать вывод о необходимости и актуальности педагогически целесообразно организованной самостоятельной физической тренировки профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: **самостоятельная физическая тренировка, профессорско-преподавательский состав, методика, мотивация, контроль.**

Актуальность данной статьи заключается в том, что в современных условиях уровень физической подготовленности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций силовых ведомств (далее – ППС), их функционального состояния и физической активности снижается, что отрицательно сказывается на результатах выполнения ими служебно-профессиональных задач. Разрешению данной проблемы способствует педагогически целесообразно организованная самостоятельная физическая тренировка (далее – СФТ) [1 – 9].

Как показал анализ различных источников, за основное определение СФТ в силовых ведомствах можно принять следующее: «Самостоятельная физическая тренировка является одной из пяти форм физической подготовки военнослужащих, занимающихся индивидуально, используя методические рекомендации специалистов по физической подготовке и врача воинской части, и направлена на решение общих и специальных задач физической подготовки, развития и совершенствования физических и профессионально значимых качеств военнослужащих» [1, с. 78 – 79].

Данный подход к организации и проведению СФТ нашел в трудах В.А. Баранова, В.В. Болотнюка, А.А. Братцева, Горбунова А.Г., И.А. Кузнецова, В.В. Миронова, А.А. Муслимова, А.А. Пойдунова, В.Н. Приходько, М.А. Степкина, И.В. Шукшина и др. [3, с. 9 – 10]. В целом СФТ ППС как гражданских, так и ведомственных образовательных организаций должна быть ориентирована на достижение ими должного уровня физической подготовленности, при учете достигнутого ранее физического развития, индивидуального физического потенциала и индекса функциональной дееспособности. Достигается данная цель при соблюдении следующих условий: педагогическом сопровождении СФТ ППС преподавателями кафедры физической подготовки, внедрении передовых методик СФТ в конкретных образовательных организациях силовых ведомств, повышении потребности и мотивации ППС в физическом самосовершенствовании. Следовательно, решение проблемы недостаточной физической подготовленности ППС в ходе самостоятельной физической тренировки, является одной из актуальных задач современной психолого-педагогической науки.

Цель данной статьи – выявление структурных элементов самостоятельной физической тренировки ППС и их педагогическая характеристика.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть дефиницию «самостоятельная физическая тренировка ППС», дать развернутую педагогическую характеристику изучаемого явления; определить основные структурные элементы и обосновать возможность совершенствования данного педагогического процесса.

Основными методами исследования явились анализ, синтез, обобщение, систематизация, наблюдение, опросные методы, а также экспертная оценка и обобщения собственного педагогического опыта.

Условным началом самостоятельной физической тренировки ППС можно считать сдачу контрольных нормативов по физической подготовке. Именно в этот момент начинается консультирование и многоуровневое взаимодействие преподавателей кафедры физической подготовки с ППС, которое направлено на руководство самостоятельным планированием и построение индивидуальных маршрутов физического развития (далее – ИМФР), разрабатываемых на основе личностных приоритетов и достигнутых результатов в целях достижения необходимого уровня физической подготовленности ППС.

Организация и проведение СФТ ППС предполагает и специальные организационно-управленческие действия и взаимодействие, которые заключаются в:

1) сборе и оценке информации о физическом развитии занимающегося;

2) определении ресурсов, последовательности изменения его физической нагрузки, ее объема, сроков и места;

3) составлении ИМФР занимающегося [5];

4) инструктаже занимающегося по реализации ИМФР в условиях образовательной организации конкретного силового ведомства;

5) непосредственном контроле и руководстве самостоятельной физической тренировкой ППС.

Необходимо отметить, что эффективность СФТ ППС в значительной мере зависит от своевременно оказанной практической помощи занимающемуся со стороны преподавателя кафедры физической подготовки в разработке и реализации индивидуального плана-задания, включающего комплекс физических упражнений, адаптированных к уровню развития занимающегося. В целом СФТ ППС должна основываться на научно обоснованном планировании ее задач, целевых заданий, объема и последовательности отработки заданий и упражнений, направленных на развитие основных физических качеств у разных возрастных групп ППС, обеспечивающих достижение ими необходимого уровня физической подготовленности.

Следовательно, СФТ ППС должна иметь плановый характер. В связи с этим заранее определяются и четко формулируются задачи СФТ для различных возвратных групп ППС, уточняются проводимые с ними мероприятия. В этих целях ППС должен своевременно ознакомиться с методическими материалами, изучить тактику и технику выполнения необходимых им физических упражнений, определить программу действий для достижения поставленных целей, уточнить этапы СФТ, последовательность их выполнения, методы и средства, которые необходимы для их реализации, сроки выполнения и критерии оценки результатов.

Важной СФТ ППС является контроль и самоконтроль, которые как функции управления представляет собой систему наблюдения и проверки выполнения индивидуальных план-заданий в целях выявления допущенных отклонений и их дальнейшей корректировки [6, с. 48]. Контроль и самоконтроль является одной из важнейших задач и должен осуществляются в течение всего процесса СФТ ППС. Контроль и самоконтроль должен осуществляться на принципах действенности, систематичности и оперативности. После обобщения материалов контроля и самоконтроля их подвергают обсуждению с конкретным занимающимся в целях внесения корректировки в его план СФТ [2, с. 8 – 9].

Следовательно, успех СФТ ППС во многом зависит от того, как она спланирована, как проводятся мероприятия контроля и коррекции [7, с. 87]. В целях достижения планируемого результата СФТ для педагогического сопровождения подбираются наиболее компетентные преподаватели кафедры физической подготовки. Они должны четко уяснить его цель и задачи, владеть передовыми ме-

тодиками его организации, понимать особенности его проведения с различными категориями ППС в условиях конкретной образовательной организации силового ведомства [8, с. 47].

Важным структурным элементом СФТ ППС является ее методика, под которой понимается целенаправленно организованный процесс построения занятий, связанных с нормированием и регулированием физической нагрузки в ходе выполнения индивидуальных планов-заданий, основанных на заранее разработанном комплексе физических упражнений, учитывающим последовательность и очередность их выполнения, характер и длительность интервалов отдыха. С их помощью решаются конкретные задачи повышения уровня физической подготовленности и развития физических качеств занимающихся педагогов.

Поскольку СФТ отличается специфическими особенностями, то выбор ее методики осуществляется с учетом конкретных условий образовательной организации силовых ведомств, профессиональной деятельности ППС, их возрастных и физических особенностей. Так, методики СФТ создаются с учетом состояния здоровья, физической подготовленности ППС, особенностей, условий и характера служебной деятельности. Занятия СФТ ППС проводятся круглогодично 2 – 3 раза в неделю продолжительностью 60 – 90 мин в соответствии с предлагаемыми методиками, заключением врача образовательной организации, учетом возраста, состоянием здоровья, уровнем физической подготовленности [4, с. 10].

В целях эффективной адаптации методик СФТ в образовательных организациях силовых ведомств целесообразно на их основе разрабатывать годичный план СФТ; индивидуальные маршруты физического развития и индивидуальные планы-задания для различных категорий ППС; оценочный фонд СФТ и на его основе вести учет антропометрических, физиологических, физических и функциональных изменений ППС.

В целом методика СФТ ППС, используемая в образовательной организации, должна включать: 1) объяснительную записку, в которой раскрывается назначение и суть данной методики, цель и задачи, результат включенных в неё занятий; 2) примерное содержание занятий по СФТ на каждом этапе, применяемые на них комплексы физических упражнений и распределение учебных часов [9]; 3) общие методические рекомендации для каждого этапа; 4) контрольные нормативы каждого этапа, позволяющие перейти к следующему; 5) методические рекомендации и рекомендуемая литература.

Необходимо отметить, что результатом СФТ должно стать развитие мотивации ППС в физическом самосовершенствовании. Под мотивацией ППС к занятиям самостоятельной физической тренировкой понимается специально организованный психолого-педагогический процесс, направленный на управление поведением занимающегося преподавателя, задающий его направленность, активность и устойчивость в реализации его потребности в физическом самосовершенствовании. В ходе него возникает особое состояние, которое характеризуется направленностью на достижение должного уровня работоспособности и физической подготовленности.

При всем многообразии на практике в основном наблюдаются следующие мотивационные варианты выбора преподавателем своего физического самосовершенствования в ходе СФТ: укрепление и сохранение здоровья; коррекция недостатков в физической подготовленности; повышение функциональных возможностей и работоспособности; психофизическая подготовка к служебной и профессиональной деятельности; достижение более высоких результатов физического развития.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что самостоятельная физическая тренировка ППС подразумевает регулярный, интенсивный, систематический педагогический, целесообразно организованный, управляемый и контролируемый процесс, предусматривающий выполнение физических упражнений на принципах доступности и индивидуализации на основе постепенного и последовательного наращивания физических нагрузок, направленных на развитие (поддержание) физических качеств и расширение функциональных возможностей в целях достижения должного уровня физической подготовленности и возможности дальнейшего физического развития.

Рассмотренные ее характеристики позволяют рассматривать данный процесс как педагогический. Разумеется, что эти педагогические характеристики могут быть дополнены и расширены. На практике все они взаимосвязаны и дополняют друг друга, между этим специфика каждого из рассмотренных педагогических элементов, несомненно, проявляется в процессе СФТ ППС. В целом практическая реализация СФТ ППС во многом зависит от готовности и способности ППС к физическому развитию, а также от осознания ими необходимости в здоровом образе жизни.

Научная новизна статьи определяется тем, что обосновывается дефиниция «самостоятельная физическая тренировка ППС», раскрываются ее особенности в силовых ведомствах. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении знания о самостоятельной физической тренировке ППС как о педагогическом процессе, специально организованном в образовательных организациях силовых ведомств. Практическая значимость заключается в определении и обосновании структурных элементов самостоятельной физической тренировки ППС и их педагогической характеристики.

Библиографический список

1. Болотин А.Э. О преимущественной направленности физической подготовки курсантов военного училища. *Военно-профессиональное обучение и физическая подготовка*. Ленинград: ВДКИФК, 1982.
2. Волкова Л.М., Голубев А.А., Евсеев В.В. *Самостоятельные занятия физическими упражнениями и самоконтроль студентов авиационных вузов*. Санкт-Петербург: ГУГА, 2018.
3. Горбунов А.Г. *Педагогическая технология формирования навыков организации самостоятельной физической тренировки у курсантов вузов ПВО*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Смоленск: РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
4. Дешевых И.Н. *Обучение слушателей военных академий проектированию самостоятельной физической тренировки*. Автореферат диссертации… кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: ВИФК, 2003.
5. Духова Г.А. *Методика составления и проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями гигиенической или тренировочной направленности*. Москва: РУТ (МИИТ), 2018.
6. Листкова М.Л. *Программно-методическое обеспечение самостоятельных занятий по физической культуре студентов в вузе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Красноярск: ФГБУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», 2019.
7. Матузов Л.Е. *Теоретические основы самостоятельных занятий физической культурой*. Уфа: Китап, 2013.
8. *Основы физической подготовки и самостоятельных занятий студентов*. Минск: БГТУ, 2013.
9. *Содержание самостоятельной физической тренировки военнослужащих*. Санкт-Петербург: ВИФК, 2011.

References

1. Bolotin A.`E. O preimuschestvennoj napravlennosti fizicheskoj podgotovki kursantov voennogo uchilischa. *Voenno-professional'noe obuchenie i fizicheskaya podgotovka*. Leningrad: VDKIFK, 1982.
2. Volkova L.M., Golubev A.A., Evseev V.V. *Samostoyatel'nye zanyatiya fizicheskimi uprazhneniyami i samokontrol' studentov aviacionnyh vuzov*. Sankt-Peterburg: GUGA, 2018.
3. Gorbunov A.G. *Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya navykov organizacii samostoyatel'noj fizicheskoj trenirovki u kursantov vuzov PVO*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Smolensk: RGPU im. A.I. Gercena, 2016.
4. Deshevyh I.N. *Obuchenie slushatelej voennyh akademij proektirovaniyu samostoyatel'noj fizicheskoj trenirovki*. Avtoreferat dissertacii… kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg: VIFK, 2003.
5. Duhova G.A. *Metodika sostavleniya i provedeniya samostoyatel'nyh zanyatij fizicheskimi uprazhneniyami gigienicheskoj ili trenirovochnoj napravlennosti*. Moskva: RUT (MIIT), 2018.
6. Listkova M.L. *Programmno-metodicheskoe obespechenie samostoyatel'nyh zanyatij po fizicheskoj kul'ture studentov v vuze*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk: FGBU VO «Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva», 2019.
7. Matuzov L.E. *Teoreticheskie osnovy samostoyatel'nyh zanyatij fizicheskoj kul'turoj*. Ufa: Kitap, 2013.
8. *Osnovy fizicheskoj podgotovki i samostoyatel'nyh zanyatij studentov*. Minsk: BGTU, 2013.
9. *Soderzhanie samostoyatel'noj fizicheskoj trenirovki voennosluzhaschih*. Sankt-Peterburg: VIFK, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.09.21

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-215-217

Nesturov S.P., *doctoral postgraduate, Educational Religious Organization of Higher Education "Dagestan Islamic University n.a. Sheikh Muhammad-Arif" (Makhachkala, Russia), E-mail: p_magomedova@mail.ru*

USE OF THE SPIRITUAL HERITAGE OF MUHAMMAD ALI AL-CHOHI IN THE PROCESS OF TRAINING OF STUDENTS IN ISLAMIC UNIVERSITIES. The article studies the role and significance of the spiritual and theological heritage of the famous scientist of the late 19th and early 20th centuries, Muhammad Ali from Chokh, not only for the history of the development of Islam in Dagestan, the dissemination of true theological thought coming from the Prophet Muhammad (ﷺ), but

also in the process of teaching students in Islamic universities, training specialists in the direction of “Islamic theology” and “Minister of the cult of Islam”. The writings of Muhammad Ali that have come down to modern students are an invaluable source of knowledge in matters of Sharia, Islamic law (fiqh) and the issuance of collective fatwas. The task of this work is to reveal ways of didactic and educational use of the spiritual heritage of a scientist-theologian in the process of training specialists in Islamic theology at a university.

Key words: **Islam, spiritual heritage, teaching, fiqh, hadith, university students**.

С.П. Нестуров, *докторант, Дагестанский исламский университет имени шейха Мухаммад-Арифа, г. Махачкала,*
E-mail: p_magomedova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ МУХАММАДА АЛИ АЛЬ-ЧОХИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИСЛАМСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена определению роли и значимости духовно-богословского наследия известного ученого конца 19 – начала 20 веков Мухаммада Али из Чоха не только для истории развития ислама в Дагестане, распространения истинной богословской мысли, идущей от пророка Мухаммада (ﷺ), но и в процессе обучения студентов исламских вузов, подготовки специалистов по направлениям «Исламская теология» и «Служитель культа ислама». Работы Мухаммада Али, дошедшие до нас, представляют собой бесценный источник знаний в вопросах шариата, исламского права (фикха) и вынесения коллективных фетв. Цель данной работы – раскрыть пути дидактико-образовательного использования духовного наследия ученого-богослова в процессе подготовки специалистов по исламскому богословию в вузе.

Ключевые слова: **ислам, духовное наследие, преподавание, фикх, хадисы, студенты вузов.**

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в контексте современных вызовов общества становится необходимым изучение трудов в русле традиционного истинного ислама, направленных на формирование отечественной богословской школы. Указанное направление, бесспорно, являются наиболее перспективным и актуальным.

Цель данной статьи – исследовать духовное наследие дагестанского богослова Мухаммада Али аль-Чохи на предмет изучения его в процессе обучения студентов теологических вузов.

Основные задачи статьи видятся в следующем:

- изучить жизнеописание известного дагестанского богослова Мухаммада Али аль-Чохи, привлекая до сих пор не обнародованные источники и рукописи;
- рассмотреть вопросы вероубеждения и исламской юриспруденции, которые нашли отражение в его трудах;
- определить основные отличительные свойства работ автора в сравнении с работами других богословов;
- рассмотреть достоинства работ Мухаммада Али аль-Чохи на предмет включения в программу учебного плана и изучения студентами исламских вузов.

Ученые – это те, кого возвысил и возвеличил Аллах, как сказано об этом в Коране (смысл): «Аллах возвышает по степеням тех из вас, кто уверовал, и тех, кому даровано знание» (аль-Муджадаля 58:11). Всевышний Аллах также сказал: «Скажи: «Разве равны те, которые знают, и те, которые не знают?!»» (аз-Зумар 39:9). Из изречений Пророка Мухаммада (ﷺ): «Ученые – наследники Пророков».

Село Чох Гунибского района, получившее благодать ислама еще со времен шейха Абу-Муслима, прославилось как центр исламских наук в Дагестане. Один из самых авторитетных ученых Дагестана Мухаммад Али сыграл огромную роль в развитии ислама не только в своем селе Чох, но и во всем Дагестане. Родился он в семье ученого-богослова Мухаммада Мирзы. С ранних лет Мухаммад Али рос, изучая различные исламские науки, а в восьмилетнем возрасте Мухаммад Али освоил чтение Корана [1 – 5].

С малых лет Мухаммад Али стремился к знаниям. Он приобретал их сначала у своего отца, а затем учился и вступил под руководство таких ученых, как Мухаммад Тахир Аль-Карахи, который был кадием Дагестана, шейх Абдуссалам Аль-Буний, шейх Гази Мухаммад Аль-Бацадий – ученик Мухаммада Тахира и кадий после него, шейх Зайд Аль-Куркли и другие [2].

Мухаммад Али знал несколько языков: аварский, лакский, арабский и другие. Он составил множество трудов, как на арабском, так и на других языках.

Ученый относил себя к шафиитской школе и по вероубеждению был ашаритом. Третью часть религии – ихсан – он улучшал под опекой шейхов накшубандийского тариката.

В одной из своих рукописей он пишет: «По воле Аллаха я пришел на службу к Шамилю. Я служил ему от чистого сердца и с удовольствием. Когда у Шамиля ко мне появилось полное доверие, я стал его инженером, начальником охраны, военным кассиром и секретарём».

Среди арабистов своего времени Мухаммад Али снискал особое уважение и почет, известные арабисты 19 века с большим уважением произносили его имя и давали высокую оценку его работам. Дагестанцы единогласно называли его муфтием аваров. С вопросами религии, в которых были сомнения, горские имамы приходили к нему в надежде, что он разъяснит их. И он каждому давал из шариатских книг достоверные ответы.

Мухаммад Али написал на аджаме, напечатал в типографии своего сына Мухаммадамирзы Мавраева и донес до аварцев ценный труд – свод правил чтения Корана. В этой книге большое внимание уделяется способу произношения – махраджу и правильному чтению – таджвиду, а также произношению звуков, которые присутствуют в арабском языке и которых нет в аварском языке. Ученый большое внимание уделял описанию правильного чтения Корана и объяснению правил произношения букв, придумав особые знаки, которыми он дополнил Коран. Для обучающихся исламским наукам студентам эти правила необходимы и представлены автором с подробным объяснением, что будет способствовать быстрому и правильному закреплению знаний.

Мухаммад Али оставил свой след во многих отраслях исламской науки, таких как вероубеждение, исламское право, арабская грамматика и другие. Книга «Фатава аль-Чохи» является его лучшим духовным наследием. В предисловии автор раскрывает причину, побудившую его к написанию книги: «Во время чтения книг я собирал проблемные шариатские вопросы. Когда ответы становились ясными, я их записывал. Затем много вопросов стало поступать ко мне от людей, а я записывал на них ответы, ссылаясь на книги признанных ученых-имамов. Затем, когда ответы накопились, что можно было составить сборник фетв, я посчитал что будет лучше составить книгу, надеясь на то, что студенты получат от неё пользу». Также указаны ссылки на книги, из которых взяты обоснования ответов. Его научные труды свидетельствуют о проницательности ума автора и достоверном понимании религии.

Книга «Фатава аль-Чохи» уникальна для дагестанской аудитории тем, что читатель получает из нее знания не только об ученых Дагестана, их биографию, но и о том, кто у кого учился, где учился, в каких сёлах учились, с какими трудностями они сталкивались. Книга завораживает и производит неописуемое впечатление.

Автор также приводит текст переписки относительно некоторых вопросов между ним и другими учеными, из которой видно его умение и правильность решения отдельных вопросов. Раскрытие сути вопроса удивительно глубокое, с использованием *усуль аль -фикх* (правил юриспруденции), грамматики и т.д., и из всего этого автор выводит нужный ответ.

Из отдельных отрывков переписки Мухаммада Али с его наставниками и учениками, также приведенных в «Фатава аль-Чохи», прослеживается удивительное уважение ученика к своему наставнику. В качестве примера одной из таких переписок мы можем привести переписку между автором и его учителем Газимухаммадом из Бацада. Из данной переписки понятно, что в то время, когда Мухаммад Али изучал книгу по основам юриспруденции под руководством Газимухаммада, учитель давал ему задание по окончании учебы и возвращению домой на основе анализа различных книг найти и обосновать решение вопроса относительно закята на украшение снаряжения для войны. И по этому вопросу между наставником и учеником шла коммуникация. Данная переписка – одна из самых длинных и интересных переписок, приведенных в книге, из которой видны навыки и умения Мухаммада Али извлекать решения шариатских вопросов из книг [4]. Читая эту книгу, ищущий знания получает ответ не только на отдельные вопросы, но еще и дополнительную информацию, связанную непосредственно с Дагестаном, которой нет в других книгах фетв арабских ученых.

Сравнивая книгу «Фатава аль – Чохи» и арабские книги фетв, будь то «Аль-Фатава аль-хадисия» Ибн Хаджара аль-Хайтами или «Аль-Фатава» Рамалия, мы видим, что Мухаммад Али в своем труде намного чаще, чем другие авторы, приводит ссылки на источники, из которых он взял информацию [3]. Мухаммаду Али принадлежит авторство таких книг, как «Рисаля фи таджвид» – книга о правилах чтении Корана, «Масаиль ва аджвибат фи нахви» – вопросы и ответы по арабской грамматике, «Рисаля фи мавлид», «Шарх матни аль-мафруз». Ученые по сей день извлекают огромную пользу из его трудов. Для студентов исламских учебных заведений его изыскания представляет очень важный объект изучения.

Великий богослов Мухаммад Али в своих работах не говорил от первого лица, он всегда приводил источники великих учёных, после которых у человека, обратившегося к его книгам по тому или иному вопросу, не оставалось сомнений.

К примеру, в одном из вопросов касательно *намаза-таравих* Мухаммад Али отвечает, опираясь на слова следующих учёных: аш-Шаркави в «Шарх Тахрир», слова аш-Шабрамаллиси на «ар-Рамли», «аль-Байджури», «Тухфат-уль-Хабиб», «Мизан» имама Шаарани, «Радд-уль-Мухтара аля Дурар-уль-Мухтар», Слова имама Касталяни в «Иршаду ас-Сари ли Шархи Сахих Бухари», «аль-Минар шарх Бахр аз-Заххар» шейха Салиха аль-Ямани. И это один из многочисленных примеров того, насколько Мухаммад Али был осведомлен в шариатских вопросах разных ученых-богословов [5].

Закят – благотворительная помощь, зафиксированная шариатом, направленная на искоренение, преодоление материального неравенства в обществе мусульман, в равной степени направлена во благо дающего и принимающего. Исследование вопросов, связанных с реализацией института закята, согласно мнению правоведов шафиитского мазхаба, конкретной практики распределения указанного вида налога показало, что феномен ученого-правоведа, мыслителя Мухаммада Али из Чоха, состоит в том, что он рассматривает и выносит обоснованные решения по самым актуальным и насущным проблемам мусульманского общества.

К примеру, в разделе о закяте Мухаммад Али аль-Чохи ссылается на книги около пятнадцати ученых шафиитского мазхаба. Среди которых «Минхадж» (краткое изложение книги «Аль-Мухаррар» имама ар-Рафии); «Наджмуль Вахадж» (книга учёного шафиитского мазхаба Мухаммад ад-Дамири); «Нихаят аль-Мухтадж иля Шарх аль-Минхадж», принадлежащая перу ученого из Египта имаму Шамсуддин Мухаммад ибн Ахмад ибн Хамза ар-Рамли (ум. 1004). Она является комментарием книги «Аль-Минхадж» имама Навави; «Хашия Баджури» – субкомментарий Ибрахима Баджури книге «Шарх Ибн Касим» по шафиитскому мазхабу; «Тухфатуль Туляб» – книга по шафиитскому мазхабу известного ученого десятого века по хиджре Закарья аль-Ансари и мн. др.

Пример фетвы из книг Мухаммада Али.

Вопрос. В некоторых популярных и достаточно авторитетных книгах мы находим следующие слова: «Тот, кто прочитает такой-то стих, получит такое-то вознаграждение», а также, что «особенностями этих стихов является такое-то, такое-то». И многие из таких стихов встречаются в комментариях на «Аль-бурдат», на «АсмауЛлах аль-хусна» и в подобных им книгах. И как они (утверждающие подобное) достигли таких знаний, тогда как эти стихи появились после времени Пророка (ﷺ), также после времени четырех праведных халифов и великих имамов, которые были на истинном пути? И кто им сообщил, что прочитавшие эти стихи получат вознаграждение? Разве к ним снизошло откровение об этом?

وبالله تعالى التوفيق؛ إن علم تلك المذكورات وأمثالها إنما هو بإخبار الأئمة الأخيار والأولياء الأبرار والأقطاب والنقباء والأوتاد والنجباء، إما عن رؤية منام أو منحة الإلهام أو من هاتف أو وارد أو فتح أو مكاشفة أو تلقين عن النبي صلى الله عليه وسلم على طريق الاستفاضة الروحانية أو نحو ذلك مما ذكر في كتب السلوك والتصوف وبيَّنه أئمة الهدى والتشوّف.

«Аллах – податель успеха. Поистине, знание того, что было упомянуто выше, и подобного этому, сообщено праведными имамами, благочестивыми и добродетельными любимцами Аллаха, такими как «актаб» «нукаба» «автад» «нуджаба» (любимцы Аллаха разных уровней), от увиденного во сне, или внушения, или же тайного голоса (хатифа), или «варида» (духовного дара), «фатха» (духовного прозрения), «мукашафа» (духовного озарения), или же обучением (талкин) от Пророка (ﷺ), в результате «истифада» (получение особой духовной благодати от Пророка) и тому подобного, что упомянуто в книгах о правилах поведения и тасаввуфа и разъяснено имамами на пути наставления и устремления ко Всевышнему».

فإنها وإن لم يثبت بها الأحكام الشرعية لكن يعمل بها في الفضائل العملية كما صرّحوا به في غير موضع وفي غير كتاب، والعلم عند الملك الوهاب. غاية الأمر أنّ إظهار خواصّ الأشياء ونحوها لا يقدر عليه كل أحد كيف كان، كما صرَّح به الإمام الحقى فى تفسير سورة طه من روح البيان، وكرامات الأولياء حق صادق يجب الاعتقاد به، فلا يلزم به القول بعلمهم الغيب ونحوه كما صرح به غير واحد منهم، فراجع ذلك وحرّر ولا تنكر على ما نقل عنهم.

«Поистине, хотя эти «откровения» и не являются законодательными, однако можно следовать сказанному ими в благих деяниях «***фадаиль аль-а'маль***», как это неоднократно в своих трудах разъясняли ученые Ислама. («Фадаиль аль-а'маль» – деяния, превосходство и достоинства которых обоснованы аятами Корана и достоверными хадисами и совершать которые побуждает Ислам. Например: чтение Корана, зикра, дуа и т.д.). А знание о сокрытом только у Аллаха Дарующего, Владыки. Как бы то ни было, не каждый, кем бы он ни был, способен постичь глубины определенных вещей и тому подобного, как это разъяснил имам Аль-Хакки в своем толковании «Рухуль баян» на суру «Таха». Чудеса (карамат) любимцев Аллаха – это правда и истина, в которую необходимо верить, и из этого не следует, что они знают сокровенное и тому подобное, как это разъяснили множество алимов из числа авлия. Обрати же внимание на это, уточни и не отрицай того, что было передано от них!» [4, с. 475]. Анализ ответа (фетвы) Мухаммада Али на указанный вопрос показал, что богослов владеет безграничными знаниями трудов своих предшественников, умело, логически последовательно выстраивает обоснование тезиса.

Круг дисциплин, осваиваемых студентами в период обучения в исламских вузах, достаточно масштабен и разнообразен, в своей целостности и последовательности программа способствует становлению компетентного специалиста – «служителя культа ислама». Изучение в процессе обучения студентами духовного наследия великого ученого-богослова Мухаммад Али аль-Чохи позволяет: во-первых, изучить всю историю развития исламской мысли в Дагестане, во-вторых, ввести в научно-богословский оборот новые источники, обогащающие сведения об отечественной богословской школе, в-третьих, все шариатские решения (фетвы) выносятся адаптировано к дагестанской действительности с опорой на фундаментальные труды по исламскому богословию, что является очень важным при обучении будущих служителей культа ислама.

Богословско-педагогическое наследие Мухаммад Али аль-Чохи содержит в себе уникальный образовательный потенциал, который может быть успешно реализован посредством эффективного использования в системе исламского образования.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что научная новизна проведённого исследования состоит в том, что в статье впервые исследуется духовное наследие одного из известных дагестанских ученых 19 века Мухаммада Али из Чоха в дидактико-теологическом аспекте.

Теоретическая значимость исследования связана с комплексной разработкой творческого наследия ученого как связующего звена между традиционным прошлым ислама и современным адаптированным к современности вынесением решений/фетв.

Практическая значимость связана с разнообразной возможностью применения результатов исследования в практике преподавания исламских дисциплин в вузах и ссузах.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что изучение научных трудов Мухаммада Али позволяет:

- изучить всю историю развития исламской мысли в Дагестане;
- ввести в научно-богословский оборот новые источники, обогащающие сведения об отечественной богословской школе. Кроме того, все шариатские решения (фетвы) выносятся адаптировано к дагестанской действительности с опорой на фундаментальные труды по исламскому богословию, что является очень важным при обучении будущих служителей культа ислама;
- богословско-педагогическое наследие Мухаммад Али аль-Чохи содержит в себе уникальный образовательный потенциал, который может быть успешно реализован посредством эффективного использования в системе исламского образования.

Библиографический список

1. Биография Мухаммад Али аль-Чохи. Available at: https://ad-dagistani.livejournal.com/10804.html
2. Назир ад-Дургели. *Услада умов в биографиях дагестанских ученых*. Москва: Издательский дом Марджани, 2012.
3. *Асару дагъистан Ильяс аль-Акваши*.
4. *Мухаммад-Али аль-Чохий ад-Дагистаний*. Фатава аль-Чохий: Типография Мавраева. Темирхан-Шура, 1918.
5. *Фетва о Таравих намазе с книги «Фатава Чохи»!* Available at: https://ad-dagistani.livejournal.com/17065.html

References

1. Biografiya Muhammad Ali al'-Chohi. Available at: https://ad-dagistani.livejournal.com/10804.html
2. Nazir ad-Durgeli. *Uslada umov v biografiyah dagestanskih uchenyh*. Moskva: Izdatel'skij dom Mardzhani, 2012.
3. *Asaru dag`istan Il'yas al'-Akvashi*.
4. *Muhammad-Ali al'-Chohij ad-Dagistanij*. Fatava al'-Chohij: Tipografiya Mavraeva. Temirhan-Shura, 1918.
5. *Fetva o Taravih namaze s knigi "Fatava Chohi"!* Available at: https://ad-dagistani.livejournal.com/17065.html

Статья поступила в редакцию 05.10.21

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-218-220

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Sushkova S.A., *postgraduate, Department of Psychology and Education, Grzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: varag100@mail.ru*
Filimonyuk L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); Professor, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*

OPPORTUNITIES FOR IMPLEMENTING CONTEXTUAL LEARNING TECHNOLOGIES IN SPO. The article shows possibilities of using training models of contextual learning in education of students at a college for artistic specialties. Despite the fact that a competent command of the Russian language is absolutely necessary for every future specialist, the subject content in different specialties differs from each other. Teaching of the Russian language for students of art specialties is particularly specific. In the process of professionally directed training, students learn to spell and correctly, perceive the semantic information of the text of professional content, use special words and terms in speech that will have to be used during theoretical and industrial training. The authors conclude that in the process of implementing contextual training, activities of students of artistic specialties are designed as a system of professionally oriented problem situations, professional tasks that may arise in the process of implementing future professional activities.

Key words: **contextual learning, learning models, college student, teaching art specialties, specifics of 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*
С.А. Сушкова, *аспирант, Гжельский государственный университет, п. Электроизолятор, E-mail: varag100@mail.ru*
Л.А. Филимонюк, *д-р пед. наук, проф. ФГАОУ ВО Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, проф. ГАОУ ВО Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СПО

В статье показаны возможности применения обучающих моделей контекстного обучения при подготовке студентов колледжа творческих специальностей. Несмотря на то, что грамотное владение русским языком необходимо абсолютно для каждого будущего специалиста, предметное содержание на разных специальностях отличается друг от друга. Особой спецификой обладает преподавание русского языка для студентов художественных специальностей. В процессе профессионально направленного обучения обучающиеся учатся орфографически грамотно писать, воспринимать смысловую информацию текста профессионального содержания, использовать в речи специальные слова и термины, которыми придётся пользоваться во время теоретического и производственного обучения. Авторы делают выводы о том, что в процессе реализации контекстного обучения деятельность студентов художественных специальностей проектируется как система профессионально ориентированных проблемных ситуаций, профессиональных задач, которые могут возникнуть в процессе реализации будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **контекстное обучение, обучающие модели, студент колледжа, обучение художественным специальностям, специфика обучения.**

Актуальность исследования. Одним из слагаемых современного профессионального специалиста является владение языковой компетенцией, т.е. знаниями системы языка и правилами оперирования языковыми средствами в процессе речевой деятельности [1 – 15]. Тем самым возрастает роль русского языка в процессе профессиональной подготовки. Однако практический механизм повышения эффективности профессиональной подготовки в условиях СПО ещё пока недостаточно изучен. В качестве одного из средств мы предлагаем реализацию технологии контекстного обучения в процессе организации обучения в СПО и, конкретно, в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» студентам СПО художественных специальностей.

Цель статьи: изучить возможности реализации технологии контекстного обучения в СПО в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» студентам СПО художественных специальностей.

Задачи исследования: разработать систему профессионально ориентированных заданий и практически реализовать их в процессе профессиональной подготовки при преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи»; создать условия для эффективного освоения студентами дисциплины «Русский язык и культура речи» на основе контекстной технологии.

В методической литературе не раз подчёркивался недостаточно высокий уровень подготовки по русскому языку выпускников колледжа. Основными факторами, сказывающимися на качестве обучения русскому языку, в колледже являются количество часов, выделенных на изучение русского языка, соотношение между требуемым и имеющимся количеством высокопрофессиональных преподавателей, организация учебного процесса и наличие учебно-методических материалов. Существующие программы не вполне отвечают современным требованиям к знаниям русского языка будущими художниками, скульпторами, дизайнерами.

Для студентов художественных специальностей предмет «Русский язык» является непрофилирующим, а потому, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, преподаватель должен четко представлять себе роль и место русского языка в жизни и деятельности будущего профессионала.

Для повышения эффективности подготовки студентов художественных специальностей по предмету «Русский язык», на наш взгляд, подходят обучающие модели контекстного обучения (по А.А. Вербицкому [2; 3; 4]).

Прежде всего, выделяют основных три обучающие модели: семиотическая, имитационная, социальная.

Семиотическая обучающая модель представляет собой вербальные тексты, содержащие теоретическую информацию о специфике профессиональной деятельности и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым слушателем (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.).

Понятие профессиональной направленности обучения связано с выделением в современной методике преподавания языков различных сфер общения. Определяя границы, в пределах которых должна быть сформирована речевая деятельность студентов, называют следующие сферы общения: учебную, социально-бытовую, общественно-политическую, социально-культурную, профессионально-производственную, административно-правовую.

Каждую из выделенных сфер общения характеризуют свои языковые средства, специфические темы для развития речи, различные речевые ситуации.

Имитационная обучающая модель – это моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности, требующая анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Основная цель студентов при реализации такой модели – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций.

Обучение предметам гуманитарного цикла в контексте будущей профессиональной деятельности является важнейшей составляющей качественной подготовки квалифицированных специалистов. Однако со временем интерес к русскому языку и литературе у обучающихся ослабевает. Для того чтобы мотивировать студентов на учебную деятельность, повысить уровень их грамотности, необходимо показать, как знания по русскому языку помогают овладевать профессией. Сделать это можно только в ходе совместной работы с преподавателями специальных дисциплин. Эффективность обучения русскому языку с учётом их будущей специальности находится в прямой зависимости от использования в учебном процессе текстов по специальности.

Работа с профессионально ориентированными текстами на уроках по русскому языку способствует активному включению студентов в учебно-профессиональную деятельность, знакомству с лексикограмматическим и понятийным аппаратом языка их будущей специальности.

В процессе профессионально направленного обучения обучающиеся учатся орфографически грамотно писать, воспринимать смысловую информацию текста профессионального содержания, применять в речи специальные слова и термины, которыми придётся пользоваться во время теоретического и производственного обучения. Данный принцип может быть употреблён как во время аудиторной, так и внеаудиторной или самостоятельной работы студентов.

Социальная обучающая модель – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности слушателей. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формиро-

ванию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста.

Тем самым в контекстном обучении, в русле которого должна осуществляться подготовка студентов художественных специальностей, выделены три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относятся следующие:

- учебная деятельность академического типа, примером которой является информационная лекция. На каждую лекцию подготовлены мультимедийные презентации, которые существенно повышают информационную ёмкость каждой лекции;
- квазипрофессиональная деятельность, моделирующая условия, содержание и динамику профессиональной деятельности в условиях профессионального образования, отношения в системе «преподаватель – студент», как это имеет место, например, в деловой игре или в микропреподавании отдельных тем, которые практикуются на семинарских занятиях;
- учебно-профессиональная деятельность, где слушатель выполняет реальные исследовательские (подготовка курсовой работы, квалификационной работы) или практические (производственная практика) функции. Здесь завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную. При подготовке тем квалификационных исследований подбираются наиболее инновационные направления.

Промежуточными могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности слушателей в другую: проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных педагогических ситуаций, разного рода тренинги, спецкурсы, спецсеминары и т.п.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, слушатели получают все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной, социальной по своей сути деятельности. Это обеспечивает развитие предметных и социальных компетентностей будущего специалиста.

Безусловно, занятия следует выстраивать с учетом специфики колледжа культуры и состояния языковой подготовки современного студента.

Оптимизация работы на занятиях по русскому языку посредством указанных приемов поможет воспитать специалиста с развитой речью и мотивацией к дальнейшему самостоятельному изучению русского языка.

В процессе контекстного обучения наблюдается интеграция русского языка и литературы с предметами специальных дисциплин, что убеждает студентов художественных специальностей в том, что знание предметов гуманитарного цикла имеет прямое отношение к выбранной специальности и способствует качественной подготовке будущего выпускника.

Исходя из общей цели – повышение уровня сформированности профессиональных компетенций специалиста на художественно-графическом отделении – была определена специфика развития языковой компетентности студентов колледжа художественных специальностей: расширение предмета познания; ликвидация многопредметности; изменение технологии обучения; создание благоприятных условий развития личности.

Контекстное обучение в условиях образовательной среды моделирует целостное предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. Процесс обучения, понимаемый как трансформация учебной деятельности в профессиональную, «должен отслеживаться и оцениваться не только преподавателем, но и самим студентом по четким и понятным критериям. Тогда появляются личностная активность студента, его заинтересованное участие в становлении себя как специалиста». Усвоение теоретических знаний и опыта осуществляется в ходе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций.

Приоритетными задачами современного профессионального образования является учет профессиональной специфики при подготовке специалистов, формирования у них направленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности. Данные задачи успешно решаются при применении профессионально ориентированного подхода в учебном процессе. Профессионально ориентированный подход в обучении студентов художественно-педагогических специальностей позволяет познавательную деятельность сблизить с предметными, психологическими и социальными задачам будущей профессиональной деятельности.

При данном подходе создаются и реализуются условия для поддержки и развития различных форм активности студента, пробы сил в непосредственном осуществлении элементов профессионально-предметной деятельности, в ходе которой осуществляются смысловые открытия, обретается художественно-педагогический опыт.

Тем самым в процессе профессионально ориентированного подхода студент имеет возможность взять на себя ответственность организатора художественно-педагогического процесса, а также проверить на практике владение профессиональными знаниями и умениями, оценить уровень своей готовности к профессии, сформированности общекультурных и профессиональных компетенций.

В процессе осуществления квазипрофессиональной деятельности у студентов происходят психические процессы, подготавливающие их к новой, следующей ступени профессионального развития.

В процессе контекстного обучения наблюдается интеграция русского языка и литературы с предметами специальных дисциплин, что убеждает студентов художественных специальностей в том, что знание предметов гуманитарного цикла имеет прямое отношение к выбранной специальности и способствует качественной подготовке будущего выпускника.

Как нам представляется, для реализации контекстного обучения, а также других современных подходов преподаватель должен в процессе обучения реализовывать совокупность ранее не свойственных ему функций.

При этом, по сути, преподаватель должен быть своего рода коучем для всех обучаемых, помогая им в процессе профессиональной подготовки осваивать необходимые компетенции.

Перечислим эти функции, многие из которых стали реализовываться сравнительно недавно:

Интегрирующе-дифференциальная функция – вовлечение студентов в активное взаимодействие с одногруппниками, преподавателем в процессе выполнения учебных заданий различного типа, в том числе интерактивных, позволяющих активно формировать профессиональную речь**.**

Фасилитационная – создание условий для более комфортного освоения студентами художественных специальностей различных видов профессионально ориентированной речи; оказание помощи в процессе преодоления различных речевых «барьеров», страха публичных выступлений и др.

Координирующая – формирование различных сценариев профессионально личностного развития будущих специалистов художественных специальностей, в соответствии с их интересами и склонностями [15].

При этом традиционные функции преподавателя во многом приобретают новое звучание:

Мотивационная – создание положительной мотивации к освоению будущей профессиональной деятельности, формирование позитивной установки на освоение инновационных подходов к организации профессиональной деятельности.

Развивающая – способствовать развитию у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, а также так называемых soft scills, или «мягких навыков», которые позволяют достичь в современном обществе наибольших успехов, так как они предполагают способность эффективно взаимодействовать с коллегами в процессе выполнения различных профессиональных видов деятельности.

Воспитательная функция – формирование у студентов (в нашем случае – студентов художественных специальностей) профессиональной художественной творческой направленности.

Информационная – информирование студентов о необходимости (в нашем случае в процессе обучения русскому языку и культуре речи) формирования у себя грамотной, профессионально ориентированной речи, которая позволит организовывать профессиональное общение [15].

Научная новизна статьи связана с определением практических механизмов реализации технологии контекстного обучения в условиях СПО (в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи», реализуемой студентам творческих специальностей).

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что показаны возможности реализации технологии контекстного обучения учащихся в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи».

Практическая значимости заключается в том, что уточнены функции и приёмы, которые преподаватель должен реализовывать в учебном процессе.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в процессе реализации контекстного обучения деятельность студентов художественных специальностей проектируется как система профессионально ориентированных проблемных ситуаций, профессиональных задач, которые могут возникнуть в процессе реализации будущей профессиональной деятельности. При этом со стороны преподавателя обязательно предполагается учет личностных особенностей каждого студента, его интересов и предпочтений, актуального уровня развития, а также зоны ближайшего развития. Для повышения эффективности профессиональной деятельности преподаватель должен реализовывать в образовательном процессе новые функции – интегрирующе-дифференциальную, фасилитационную, координирующую, позволяющие реализовывать профессионально ориентированное контекстное обучение.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности. *Журналистика и культура русской речи*. 2007; № 2: 24 – 28.
2. Вербицкий А.А. *Теория и технологии контекстного образования*: учебное пособие. Москва, 2017.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции*. Москва, 2017.
4. Вербицкий А.А. Методы обучения и педагогичекие технологии. *Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения:* сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. 2017: 31 – 36.

5. Рогов Д.Б., Кучерявенко С.В. Профессиональная направленность при реализации общеобразовательного цикла как инструмент активизации познавательной деятельности обучающихся первого курса в системе СПО. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2017; Т. 30: 1 – 5.
6. Сорокопуд Ю.В., Сушкова С.А. Профессиональная направленность при обучении русскому языку студентов колледжа художественных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 247 – 249.
7. Сорокопуд Ю.В., Дугарская Т.А., Сушкова С.А. Вклад дисциплины «Русский язык» в формирование профессиональной направленности студентов художественных специальностей системы СПО. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88): 249 – 251.
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*. Москва, 2021.
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*. Москва, 2021.
10. Ахмедова Э.М., Недоповз И.И. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.
11. Filimonyuk L.A., Khalyapina L.V., Chebanov K.A., Uvarova N.N., Soloveva E.V., Akhmedova E.M. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; T. 10, № 5 S: 1007 – 1019.
12. Akhmedova E.M., Uvarova N.N., Pashina S.A., Sorokopud Yu.V. Individual model of psychological health in educational process subjects in distance learning conditions. *Propositos y representaciones*. 2021; T. 9, № S 3: 1193.
13. Шумилова Е.А. *Основы социально-коммуникативной компетентности*. Челябинск, 2008.
14. Шумилова Е.А., Андреева Е.В. Организационные и содержательные особенности профессиональной социализации личности. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; № 3: 101 – 106.
15. Сорокопуд Ю.В. Педагогический коучинг как средство оптимизации профессионально личностного развития будущих преподавателей высшей школы в условиях многоуровневого образования. Available at: http://www.rusnauka.com/21_NNP_2010/Pedagogica/70725.doc.htm

References

1. Formanovskaya N.I. Kommunikativnye, social'nye i psihologicheskie roli yazykovoj lichnosti. *Zhurnalistika i kul'tura russkoj rechi*. 2007; № 2: 24 – 28.
2. Verbickij A.A. *Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2017.
3. Verbickij A.A., Larionova O.G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii*. Moskva, 2017.
4. Verbickij A.A. Metody obucheniya i pedagogichekie tehnologii. *Lichnostnoe i professional'noe razvitie detej, molodezhi, vzroslyh: problemy i resheniya:* sbornik statej XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017: 31 – 36.
5. Rogov D.B., Kucheryavenko S.V. Professional'naya napravlennost' pri realizacii obscheobrazovatel'nogo cikla kak instrument aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya pervogo kursa v sisteme SPO. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2017; T. 30: 1 – 5.
6. Sorokopud Yu.V., Sushkova S.A. Professional'naya napravlennost' pri obuchenii russkomu yazyku studentov kolledzha hudozhestvennyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 247 – 249.
7. Sorokopud Yu.V., Dugarskaya T.A., Sushkova S.A. Vklad discipliny "Russkij yazyk" v formirovanie professional'noj napravlennosti studentov hudozhestvennyh special'nostej sistemy SPO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 249 – 251.
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*. Moskva, 2021.
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*. Moskva, 2021.
10. Ahmedova `E.M., Nedopovz I.I. Ispol'zovanie tehnologii kejs-stadi v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 312 – 314.
11. Filimonyuk L.A., Khalyapina L.V., Chebanov K.A., Uvarova N.N., Soloveva E.V., Akhmedova E.M. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; T. 10, № 5 S: 1007 – 1019.
12. Akhmedova E.M., Uvarova N.N., Pashina S.A., Sorokopud Yu.V. Individual model of psychological health in educational process subjects in distance learning conditions. *Propositos y representaciones*. 2021; T. 9, № S 3: 1193.
13. Shumilova E.A. *Osnovy social'no-kommunikativnoj kompetentnosti*. Chelyabinsk, 2008.
14. Shumilova E.A., Andreeva E.V. Organizacionnye i soderzhatel'nye osobennosti professional'noj socializacii lichnosti. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; № 3: 101 – 106.
15. Sorokopud Yu.V. Pedagogicheskij kouching kak sredstvo optimizacii professional'no lichnostnogo razvitiya buduschih prepodavatelej vysshej shkoly v usloviyah mnogourovnevogo obrazovaniya. Available at: http://www.rusnauka.com/21_NNP_2010/Pedagogica/70725.doc.htm

Статья поступила в редакцию 08.10.21

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-220-222

***Tsentserya S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Head of Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov Military Order Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: tsentserya@mail.ru*
***Pakhomova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nata_kzn@mail.ru*

PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE TRAINING OF OFFICERS AND EMPLOYEES APPOINTED TO THE MAIN LEADERSHIP POSITIONS IN THE TROOPS OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article discusses the general and specific requirements for leadership training program for officers appointed to executive posts at different command levels in the Russian Federation National Guard. It is marked that the common goals of executive staff work at different command levels are fundamental for the program. The authors explain significant aspects of the program due to the guideline paper requirements, specific tasks and trends in social process and professional environment. The article clarifies the contents of the normatively fixed competencies of the leading personnel by the levels of management of the National Guard troops of the Russian Federation. The main components of the structure and content of the competence of officers are presented, the content of the training of officers and employees appointed to the main management positions is specified.

Key words: **pedagogical analysis, selection of senior personnel, training of senior personnel, training of officers, key leadership positions, key command positions, organization of work with personnel, use of personnel.**

***С.В. Ценцеря**, канд. пед. наук, зам. нач. каф. военной педагогики и психологии, Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, E-mail: tsentserya@mail.ru*
***Н.В. Пахомова,** канд. пед. наук, доц., Военный университет имени князя Александра Невского, г. Москва, E-mail: nata_kzn@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ И СОТРУДНИКОВ, НАЗНАЧАЕМЫХ НА ОСНОВНЫЕ РУКОВОДЯЩИЕ ДОЛЖНОСТИ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматриваются общие и специфические требования к подготовке офицеров, назначаемых на основные руководящие должности в войсках национальной гвардии Российской Федерации на различных уровнях управления. В работе отмечается, что в основе подготовки офицеров, назначаемых на основные руководящие должности, заложены единые цели функционирования руководящих кадров в соответствующем звене управления. Авторами обо-

сновываются содержательные аспекты подготовки, обусловленные требованиями руководящих документов, конкретными задачами и динамикой развития социальных процессов и профессиональной среды. В статье уточнено содержание нормативно закрепленных компетенций руководящих кадров по уровням управления войсками национальной гвардии РФ; представлены основные компоненты структуры и содержания компетентности офицеров, конкретизировано содержание подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие должности.

Ключевые слова: **педагогический анализ, отбор руководящих кадров, подготовка руководящих кадров, подготовка офицеров, основные руководящие должности, основные командные должности, организация работы с кадрами.**

Актуальность данной проблематики обусловлена значением кадрового обеспечения войск национальной гвардии Российской Федерации.

Проблема подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие должности, во все времена была значимой и актуальной, в то же время решается она порой в силу различных причин недостаточно эффективно. Одна из причин – отсутствие четкого алгоритма подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие должности в войсках национальной гвардии Российской Федерации [1 – 5].

Цель данной статьи – проведение педагогического анализа содержания подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие должности в войсках национальной гвардии Российской Федерации.

Основные задачи статьи: изучить актуальные методики подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие должности; рассмотреть единство функционирования звеньев процесса управления в войсках национальной гвардии Российской Федерации; теоретически обосновать общие и специфические функции звеньев управления в войсках национальной гвардии Российской Федерации.

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение независимых характеристик, моделирование, прогнозирование, опрос, анализ результатов деятельности, изучение документов.

Высокая динамичность современной социальной ситуации ставит высокую планку, предъявляемую уровню профессионализма и компетентности командного состава войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – Росгвардия или ВНГ РФ). Особое значение приобретает подбор методики подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие (командные) должности, которая соответствует требованиям к содержанию деятельности на должностях определенного уровня.

Подготовка офицеров и сотрудников представляет собой строго регламентированную систему способов и приемов практической деятельности должностных лиц и уполномоченных органов по реализации функции кадрового обеспечения всех структур Росгвардии РФ.

В объемном перечне руководящих (командных) должностей следует выделить должности, составляющие кадровый потенциал структурного подразделения и предполагающие сочетание одновременного выполнения разнонаправленных обязанностей организатора, воспитателя и специалиста, обладающего компетенциями и профессионально важными качествами личности. Подобные должности мы условно назовем основными и выделим три уровня (звена): тактический, оперативный и стратегический.

Предполагается возможность профессионального использования офицеров и сотрудников, замещающих основные руководящие должности на смежных функциональных направлениях. К основным руководящим должностям на соответствующих уровнях управления отнесем: на первом (тактическом) уровне – командира батальона и его заместителей, командира роты и его заместителей, командира взвода и равные им должности; на втором (оперативном) уровне – командира полка и его заместителей, командира отдельного батальона и его заместителей и равные им должности; к третьему (стратегическому) уровню отнесём директора Росгвардии, командующего округом, командира дивизии, командира бригады, руководителя территориального органа, руководителя главного управления, департамента, управления, отдела и службы, их заместителей, и равные им должности.

Руководителю для максимально эффективного выполнения своих функциональных обязанностей необходимо оперативно прогнозировать ситуацию и принимать обоснованные, целесообразные решения в условиях профессиональной деятельности, формировать нужные качества [2, с. 257].

Подготовка офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие должности на разных уровнях управления, включает реализацию пошаговых действий (алгоритм), где основным элементом выступают единые кадровые цели соответствующего звена управления. Процесс подготовки развивается во времени, что обусловлено содержанием конкретных задач и условий, свидетельствует об их динамичности и вариативности.

Характер выполняемых задач и круг обязанностей офицеров и сотрудников на основных руководящих должностях характеризуются нередко существенным отличием, а это обусловливает применение разных программ подготовки. Зачастую даже в одном сегменте управления выделяются должности, назначение на которые осуществляется как без проведения конкурса, так и на конкурсной основе. Содержание подготовки офицеров к выполнению должностных обязанностей предусматривает взаимосвязь всех трех уровней.

В разрабатываемых методиках подготовки офицеров и сотрудников центральное место отводится качествам личности кандидатов, интегрированным в систему требований нормативными документами, которые могут уточняться по мере развития профессиональной среды в установленном законом порядке [1].

В научных источниках отмечается, что отбор и подготовка на основные руководящие должности не всегда основывается на всестороннем анализе личности кандидата на должность, что негативно отражается на кадровой политике в целом. Одним из условий повышения качества кадрового отбора и подготовки является формирование целевых установок и мотивации офицеров к служебному росту на основе согласованности действий должностных лиц и кадровых органов по пропаганде непрерывного образования, систематического самообучения, саморазвития и осознания личностного смысла своей деятельности [4, с. 23 – 25].

Личность командира (начальника) и позитивный характер его взаимодействия с подчиненными является одним из ведущих факторов положительного отношения личного состава к служебно-боевой деятельности. Командир должен быть образцом выполнения служебно-боевых задач. Помимо компетентности он должен обладать ответственностью, требовательностью, самостоятельностью, готовностью к преодолению трудностей в службе и др. [3, с. 160].

Деятельность офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие должности, выражается в единстве функционирования трех звеньев единого процесса управления: тактического, оперативного и стратегического. Для каждого из них разработаны критерии отбора и подготовки, в которых отражается содержание управленческой (руководящей) деятельности.

На уровне тактического звена управления содержание подготовки основывается на реализации требований к компетенциям офицеров и сотрудников, назначаемых на руководящие должности, которые включают общие критерии: формирование способностей последовательно проводить в жизнь политику государства в области обороны и безопасности, поддерживать боевую и мобилизационную готовность подразделения (службы), постоянно совершенствовать личную профессиональную подготовку и методы управления подразделением (службой), обучать и воспитывать подчиненный личный состав при строгом соблюдении порядка прохождения военной службы и безопасных условий военной службы.

Специфические критерии по содержанию соотносятся с характером руководящих задач в каждом звене управления и, хотя фактически реализуются в едином процессе, формально могут быть представлены как три компонента цельной системы компетенций по определенной руководящей должности: командный, военно-политический и специальный.

На уровне тактического звена система компетенций включает функции:

– по командному компоненту: организацию подготовки лиц и контроль степени готовности их к выполнению служебно-боевых задач в мирное и военное время; управление повседневной деятельностью подразделения и при выполнении задач служебно-боевой деятельности, в том числе в условиях воздействия негативных факторов;

– по военно-политическому компоненту: формирование идейно-политической сплоченности и уставных взаимоотношений в воинском коллективе; организация военно-политических мероприятий боевой и учебно-боевой деятельности подразделения (воинской части) с учетом психолого-педагогических закономерностей и принципов; применение форм и методов военной педагогики и психологии в ходе решения практических задач военно-политической (политической) работы (далее – ВП(П)Р) в подразделении (воинской части); выявление военнослужащих, склонных к девиантному поведению, организация коррекционной работы с ними; выработки предложений для решений командира по организации и проведению мероприятий военно-политической пропаганды и агитации, психологической, культурно-досуговой работы в условиях повседневной и боевой обстановки;

– по специальному компоненту: управление подразделением (службой) в ходе выполнения СБЗ в различных условиях и при выполнении мероприятий повседневной деятельности; ведение служебной документации; выполнение мероприятий по обеспечению (доукомплектованию) подразделений боеприпасами, горючими и смазочными материалами, военно-техническим имуществом, ведение учета в подразделении (службе); освоение образцов вооружения и военной техники, выполнение работ по их техническому обслуживанию, ремонту и боевому применению (использованию).

Общие критерии, определяющие уровень требований к оперативному звену управления, включают в себя способность последовательно проводить в жизнь политику государства в области обороны и безопасности; поддерживать боевую и мобилизационную готовность воинской части (организации); постоянно совершенствовать личную профессиональную подготовку и методы управления воинской частью (организацией); вырабатывать командную стратегию достижения цели; обеспечивать безопасные условия военной службы.

Специфические функции оперативного звена предусматривают:

– по командному компоненту: последовательное проведение в жизнь политики государства в области обороны и безопасности; поддержание боевой и мобилизационной готовности личного состава; постоянное совершенствование методов управления воинской частью (организацией) и др.;

– по военно-политическому компоненту: управление военно-политической работой в воинской части (организации) Росгвардии; организация и проведение мероприятий по основным направлениям ВП(П)Р в различных условиях обстановки; осуществление критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода и выработка стратегии действий; формирование, поддержание и восстановление морально-политического и психологического состояния личного состава на уровне, гарантирующем обеспечение военной безопасности РФ при любом развитии социально-политической обстановки;

– по специальному компоненту: управление видами обеспечения воинской части в различных условиях, а также персоналом органов управления, применение навыков организации его обучения и воспитания; руководство документооборотом в соответствии с нормативно-правовой регламентацией профессиональной деятельности; обеспечение требуемого уровня готовности вооружения и военной техники воинской части, ее эффективного использования.

Общие и специфические критерии стратегического звена управления выражают сложность целей и задач, содержание которых отражает общегосударственное значение выполнения должностных обязанностей, выражает степень социальной значимости этих функций: проявление разумной инициативы и творчества при управлении стратегическим, оперативно-стратегическим (оперативным) объединением, ответственности за принимаемые решения; выполнение поставленных задач в условиях значительных морально-психологических и физических нагрузок; организация взаимодействия органов государственной власти и военного управления по обеспечению национальной безопасности и обороны государства; управление войсками (силами) и др.

Перечень приведенных специфических функций является открытым и в соответствии с меняющимися нормативными требованиями к руководящим кадрам может корректироваться и включать другие функции.

При подготовке офицеров и сотрудников на основные руководящие (командные) должности имеют большое значение моральные, деловые и профессиональные качества, которые способствуют структуризации военно-профессионального сознания, повышению эффективности его служебно-боевой деятельности, готовности к принятию нестандартных, но наиболее оптимальных и целесообразных решений [5, с. 9]. Оценка кандидатов может осуществляться любым методом, не противоречащим федеральному законодательству (опрос, собеседование, анкетирование, тестирование и др.), кадровыми органами самостоятельно, с учетом содержания квалификационных должностных требований.

Таким образом, в ходе педагогического анализа было выявлено, что содержание подготовки офицеров и сотрудников основывается на реализации норм федерального общего и ведомственного законодательства, требований к компетентности соответствующего уровня управления, положений нормативных актов, регламентирующих должностные обязанности по конкретной должности, рекомендаций научных исследований в области ненормативного регулирования профессионального взаимодействия субъектов структуры управления войск национальной гвардии Российской Федерации.

Научная новизна статьи определяется тем, что конкретизировано содержание подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие (командные) должности. Теоретическая значимость выражается в уточнении содержания нормативно закрепленных компетенций руководящих кадров по уровням управления ВНГ РФ. Практическая значимость заключается в определении основных компонентов структуры и содержания компетентности офицеров, тем, что конкретизировано содержание подготовки офицеров и сотрудников, назначаемых на основные руководящие (командные) должности.

Библиографический список

1. О воинской обязанности и военной службе: Федеральный закон от 28 марта 1998 г. № 53-ФЗ. *Российская газета*. 1998; № 63-64.
2. Вдовюк В.И., Ценцеря С.В. Формирование качеств инновационной личности в процессе профессионального самоутверждения руководителя. *Вестник университета.* 2012; № 2: 257 – 262.
3. Лазукин А.Д., Никоноров А.А., Пахомова Н.В., Богуславский В.В. Педагогические условия саморазвития мотивации офицеров к служебно-боевой деятельности. *ЦИТИСЭ*. 2019; № 5 (22): 156 – 167.
4. Федак Е.И., Цыганков Д.В. Основные пути повышения эффективности формирования мотивации профессиональной деятельности офицеров внутренних войск МВД России. *Глобальный научный потенциал*. 2015; № 2 (47).
5. Ценцеря С.В. *Формирование качеств инновационной личности у офицеров внутренних войск МВД России*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2012.

References

1. O voinskoj obyazannosti i voennoj sluzhbe: Federal'nyj zakon ot 28 marta 1998 g. № 53-FZ. *Rossijskaya gazeta*. 1998; № 63-64.
2. Vdovyuk V.I., Cencerya S.V. Formirovanie kachestv innovacionnoj lichnosti v processe professional'nogo samoutverzhdeniya rukovoditelya. *Vestnik universiteta.* 2012; № 2: 257 – 262.
3. Lazukin A.D., Nikonorov A.A., Pahomova N.V., Boguslavskij V.V. Pedagogicheskie usloviya samorazvitiya motivacii oficerov k sluzhebno-boevoj deyatel'nosti. *CITIS`E*. 2019; № 5 (22): 156 – 167.
4. Fedak E.I., Cygankov D.V. Osnovnye puti povysheniya `effektivnosti formirovaniya motivacii professional'noj deyatel'nosti oficerov vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2015; № 2 (47).
5. Cencerya S.V. *Formirovanie kachestv innovacionnoj lichnosti u oficerov vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 07.10.21

УДК 37.014.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-222-225

***Serebryakova N.V.,** postgraduate, teacher, Institution of Additional Education (Mytishchi, Moscow District, Russia), E-mail: Na_s@list.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN PEDAGOGICAL JOURNALISM OF THE EARLY XX CENTURY IN THE CONTEXT OF THE HUMANISTIC ORIENTATION OF SCHOOL EDUCATION. The article presents a retrospective study of a problem of improving school education, its humanistic foundations by means of pedagogical journalism in one of the most difficult and fruitful periods in the history of the national school and pedagogy – the beginning of the twentieth century. The article presents an analysis of well-known Russian pedagogical publications of the early twentieth century, which had a significant impact on the development of humanistic pedagogical thought and school practice. The importance of all-Russian and local official pedagogical publications in the discussion of the reform of the school education system is shown, the characteristic of publications in the light of state policy and the public value of school education and upbringing is given. Attention is drawn to the importance of pedagogical journalism in the dissemination of progressive ideas and pedagogical innovations of the period under consideration.

Key words: **pedagogy, tuition, training, pedagogical publicistic writing.**

***Н.В. Серебрякова**, соискатель, педагог дополнительного образования, г. Мытищи, E-mail: Na_s@list.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ НАЧАЛА XX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена ретроспективному исследованию проблемы совершенствования школьного обучения, его гуманистических оснований средствами педагогической публицистики в один из самых сложных и плодотворных периодов в истории отечественной школы и педагогики – начале XX века. В статье представлен анализ известных российских педагогических изданий начала XX века, оказавших заметное влияние на развитие гуманистической педагогической мысли и школьной практики. Показано значение общероссийских и местных официальных педагогических изданий в обсуждении вопросов реформирования школьной системы образования, дана характеристика публикаций в свете государственной политики и общественной ценности школьного обучения и воспитания. Обращается внимание на значимость педагогической публицистики в распространении прогрессивных идей и педагогической инноватики рассматриваемого периода.

Ключевые слова: **педагогика, обучение, воспитание, педагогическая публицистика, педагогические издания.**

Цель статьи – охарактеризовать культурно-образовательный потенциал отечественной педагогической публицистики начала XX века и показать его особую роль в пропаганде прогрессивных педагогических идей, влиявших на разработки в области дидактики. В данной связи актуализируется интерес к сохранению и приумножению традиций педагогической публицистики, неразрывно связанных с национальными ценностями и приоритетами. Обосновано, что значительное количество статей по своему содержанию отличалось богатым фактическим материалом, в котором отразился поиск более совершенных методов обучения, которые рассматривались, в том числе, и как один из путей преодоления и профилактики неуспеваемости обучающихся.

Основная задача – показать, что именно педагогическая публицистика начала XX века, выступая важнейшим средством формирования общественно-педагогического сознания, являлась основным проводником гуманистических идей и взглядов по вопросам школьного обучения известных русских педагогов, психологов, публицистов.

Учитывая то, что вопросы школьного обучения и связанное с ними решение проблемы школьной неуспеваемости обусловливаются конкретным социально-историческим контекстом, задача передачи молодому поколению достигнутого уровня культуры, т.е. того опыта знаний и достижений, который служит фундаментом прогресса любого общества, остается неизменно актуальной. Вместе с тем проблема развития школьного обучения на гуманистической основе рассматривается в контексте повышения его качества не только с учетом мирового опыта, но и в опоре на национальные традиции и творческую интерпретацию достижений предшествующего опыта, его поучительные для современной практики подходы.

Теоретическая значимость**.** Выявлены и охарактеризованы особенности развития отечественной педагогической публицистики начала XX века в свете идей и подходов к школьному образованию гуманистической направленности и стимулов укрепления его историко-культурных и образовательных традиций, которые поучительны для осмысления путей совершенствования обучения в современной школе.

Изменения, которые сегодня происходят в системе образования, в первую очередь школьного, новые формы и методы обучения, его формат, сопряженный с цифровизацией образования, поставили перед необходимостью серьезной рефлексии вопросов, касающихся качества образования, сохранения лучших педагогических традиций и их соотнесения с инновационными процессами. Это обстоятельство, безусловно, подчеркивает важность обращения к ценному и поучительному опыту прошлого, его культурно-историческим феноменам, одним из которых являлась педагогическая публицистика начала XX века.

Современные исследователи, подчеркивая особую роль педагогической публицистики в формировании общественно-педагогического сознания, рассматривают ее в многофункциональном контексте: образовательном, культурном, управленческом и, что особенно важно, просвещенческом. Это выражается в том, что педагогическая публицистика не только традиционно обобщала и сохраняла информацию о достижениях психолого-педагогической науки и школьной практики, но также, в силу своей специфики, имела возможность осуществлять просвещение широкого учительства [1].

Как показывает исследование проблемы, в рассматриваемый период отечественная педагогическая публицистика, получившая заметное развитие в виде многочисленных периодических изданий (журналов, приложений к ним, газет, педагогических бюллетеней, педагогических листков и др.), освещала, помимо педагогической проблематики, целый круг вопросов, выходивших за рамки этой области, а именно: опыт культуры, отечественной и зарубежной истории, науки, государственного управления. Всего в начале XX века в России насчитывалось более 250 периодических изданий по педагогической проблематике и образованию. Все это явилось продолжением тенденции второй половины XIX в России, особенно последней его трети, характеризовавшейся бурным развитием периодических изданий, их выраженной дифференциацией, что способствовало тому, что в последующем, в начале XX века, вопросы школьного образования и воспитания в педагогической периодике стали занимать центральное место. Кроме того, характерной чертой педагогической публицистики в эти годы явилось то, что она становится более выраженным, по сравнению с предыдущим периодом, транслятором передовых идей, идей гуманизации и демократизации школьного обучения, выдвигавшихся известными представителями науки, культуры и образования, что свидетельствовало об осознании педагогической общественностью перспектив российской школы, «…о превращении образования в государственную и общественную ценность» [2, с. 195].

Вместе с тем в рассматриваемый период обозначились противоречия, касавшиеся вопросов выбора приоритетов в школьном обучении и воспитании, которые были связаны, с одной стороны, с устоявшейся трактовкой официальными кругами воспитания в духе народности и православных традиций с одновременно резкой критикой преклонения перед Западом. С другой стороны, решение проблем воспитания и обучения в педагогических взглядах представителей антрополого-гуманистического и демократического крыла представлялось в контексте понимания необходимости организации настоящей, по их мнению, национальной школы, в которой усиление народного и гуманистического начал выражалось бы посредством формирования любви к родному языку, творчеству, уважения к личности ребенка, знания детской психологии. Педагоги-гуманисты, отстаивая на страницах педагогической периодики общечеловеческие и гражданские ценности в школьном обучении и воспитании, тем самым способствовали упрочению и обогащению отечественной педагогической традиции.

Известные представители антропологического направления и идеологи демократической концепции образования (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, М.М. Рубинштейн, П.П. Каптерев, М.И. Демков, А.Н. Острогорский, Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров и др.) в своих статьях указывали на усиление гуманистической составляющей в профессиональной подготовке учителя, подчеркивая его чрезвычайно важную роль в развитии отечественной системы школьного образования [3].

Заметным стимулом в формировании гуманистических основ школьного обучения в рассматриваемый период явилось развитие психологических принципов педагогики, в частности экспериментальной психологии, что расширило возможности комплексного подхода к изучению ребенка в более широком контексте: не только как объекта воздействия средовых факторов, но и как субъекта педагогического процесса, который в ходе личностного развития способен активно влиять на процесс преобразования окружающей действительности. Исследования в области экспериментальной психологии, которые освещались в педагогической периодике, ставили перед необходимостью более глубокого изучения личности ребенка и связанного с этим поиска эффективных методов обучения. В свою очередь, это актуализировало вопросы педагогического образования, развития его гуманистических основ, созвучных «идеям прогрессивной педагогики о системном антропологическом знании… [там же, с. 81]. В данной связи в подготовке учителя главной задачей являлось развитие творческого мышления, глубоких знаний своего предмета и методики преподавания, любви к детям, уважения к личности ребенка, преданности делу.

Отличительной чертой развития педагогической публицистики в те годы было то, что многие представители психолого-педагогической науки, выступавшие за гуманизацию школьного обучения и профессиональной подготовки учителя, активно сотрудничали с такими известными педагогическими периодическими изданиями, как «Педагогический сборник», «Вестник воспитания», «Русская школа», «Вестник народного образования», «Земские записки» и др. В частности, М.М. Рубинштейн в журнале «Вестник воспитания» указывал на то, что «профессиональный облик учителя – это, прежде всего, совокупная нравственная составляющая, выражающаяся в гуманном отношении к ребенку, признании его как развивающейся личности..» [4 , с. 103].

Вместе с тем следует отметить, что в системе школьного образования рассматриваемого периода наметился кризис, обусловленный противоречиями социально-педагогического характера, сопровождавшийся бюрократией как в министерских кругах, так и на местах, что, в свою очередь, осложняло решение острых и сложных вопросов. Кроме того, не было единой утвержденной концепции и проекта преобразований системы. В этих условиях педагогическая публицистика испытывала на себе все проявления затяжного кризиса образования и школы. Данное обстоятельство вызвало такую тенденцию в педагогической публицистике, как разобщенность в работе педагогических изданий. Выходившее в те годы большое количество периодических изданий не обеспечивало необходимого функционального разделения и скоординированности действий, что, безусловно, влияло на их плодотворное сотрудничество. По этой причине влияние педагогической периодики было значительно ниже, чем могло бы быть. Н.К. Крупская по этому поводу писала: «Между журналами нет надлежащего разделения труда, у них нет общего плана. Пишут во многие журналы одни и те же лица» [5, с. 26]. К тому же она указывала на необходимость совместной работы центральных периодических изданий с изданиями местного значения, изучение и распространение интересной школьной практики на местах.

Однако, несмотря на выраженные недостатки в работе изданий, наблюдавшееся динамичное развитие педагогической публицистики способствовало наиболее полному осмыслению передовой общественностью преобразований в стране, непосредственно влиявших на существенные изменения в школе, а появление новых печатных изданий, публиковавших статьи на острые темы и открывавших возможность полемики на страницах периодики, ярких и свежих высказываний, отражало глубокие перемены, происходившие в России в те годы.

Число педагогических изданий в исследуемый период динамично пополнялось новой периодикой как общероссийского масштаба, так и местными официальными изданиями: «Свободное воспитание» (1907), «Педагогическое обозрение» (1912), «Начальное обучение» (1907), «Журнал Министерства народного просвещения» и «Педагогический вестник» Московского учебного округа (1911), «Известия Московской городской думы», «Начальное обучение» (1907), «Журнал Министерства народного просвещения» и многие другие. С 1911 г. начала издаваться еженедельная популярная среди учителей педагогическая газета «Школа и жизнь». Наиболее крупными и содержательными научно-педагогическими журналами были «Вестник воспитания» и «Русская школа». Представляя общественно-демократическую педагогическую мысль, эти журналы интенсивно разрабатывали проблемы научной педагогики и боролись за осуществление передовых идей в практике русской школы.

Вместе с тем наиболее востребованными в распространении гуманистических педагогических идеалов и освещении актуальных проблем научной педагогики оставались старейшие журналы – «Вестник воспитания» и «Русская школа», которые вступали в противоборство с косностью и формализмом в школьном обучении, отстаивая сохранение лучших педагогических традиций и реализацию передовых идей в практике русской школы.

В журнале «Русская школа» традиционно публиковалось много интересных статей известных русских писателей, ученых, мыслителей, общественных деятелей и педагогов: Н.В. Гоголя, А.С. Пушкина, А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Менделеева, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, И.Ф. Анненского, П.И. Вейнберга, П.И. Лесгафта, И.И. Мечникова, В.Д. Острогорского и многих других. Примечательно, что с этим журналом активно сотрудничала по вопросам педагогики и школы Н.К. Крупская. В № 7-8 за 1911 год была напечатана ее статья «Совместное обучение», в которой она выступала за обновление школьного образования [6]. На невозможность проведения реформ в области образования без коренного изменения господствующего строя в том же журнале указывал и видный деятель образования В.И. Чарнолуский.

Анализ источников свидетельствует, что в исследуемый период немаловажное значение в обсуждении вопросов школьного обучения имели официальные периодические педагогические издания, в первую очередь «Журнал Министерства народного просвещения», обладавший наиболее богатым идеологическим и культурным потенциалом с богатой историей. В нем издавались работы К.Д. Ушинского, Н.В. Гоголя, П.Ф. Каптерева, В.В. Розанова, С.В. Соловьева и др. В журнале помимо Высочайших Указов и распоряжений Министерства народного просвещения публиковались научные и научно-публицистические статьи и обзоры, посвященные различным отраслям научного знания. Однако материалам, посвященным педагогической проблематике, отводилось особое место. Вопросы, поднимавшиеся в публикациях, касались необходимости пересмотра подходов к обучению в школах в России. В связи с этим журнал отводил на своих страницах место учебным, программным и методическим материалам, учебным планам, программам средней школы, а также программно-методическим документам об эстетическом, трудовом и физическом воспитании, о внеклассном чтении и другим. Авторы, постоянно сотрудничавшие с журналами, выступали с критическими статьями, вскрывавшими недостатки в работе современной школы, которые приводили к школьной неуспеваемости, в подготовке учителя, управлении общим и педагогическим образованием, предлагая свои проекты реформ.

Определенной вехой в развитии педагогической публицистики стало широкое обсуждение на страницах «Журнала Министерства народного просвещения» в 1915 – 1916 гг. «Материалов по реформе средней школы» – документа, который рассматривался как итог его работы. В те годы это явилось значительным событием, отражавшим заинтересованность не только общественно-демократических, но и официальных кругов в реформировании системы образования в России, которая уже не отвечала запросам общественного развития. В обсуждении предстоящей реформы приняли участие как радикально настроенные чиновники, так и известные ученые-педагоги, учителя-новаторы, руководители школ (П.Ф. Катерев, И.А. Вышнеградский, В. Половцев и др.).

Журнал, который опубликовал уникальный для своего времени документ по модернизации народного образования и просвещения, открыл возможность для широкого ознакомления с ним российской общественности в условиях фактически полной гласности, явившись важнейшим средством формирования общественно-педагогического мировоззрения, пропаганды прогрессивных педагогических идей, познакомив русское учительство с научными разработками в области дидактики. Обсуждение документов проходило в атмосфере дискуссий, состязательности мнений, что свидетельствовало о стремлении реформаторов реализовать педагогические идеи и подходы на практике, многие из которых отличались гуманистической направленностью (тесная связь обучения с воспитанием, связь школьного обучения с жизнью, усиление индивидуального подхода, возрастание роли семьи в совместном со школой решении вопросов школьного обучения и др.) [7].

Немаловажное значение в развитии педагогической мысли, пропаганде новых методов обучения принадлежала журналу «Свободное воспитание» (1907 – 1918 гг.), основной идеей которого стала идея ценности детства и защита прав ребенка. Журнал популяризировал новые методы обучения, идеи свободного и творческого развития ребенка, которые выдвигались видными представителями этого направления в русской педагогике: К.Н. Вентцелем и И.И. Горбуновым-Посадовым. Так, К.Н. Вентцель предлагал пересмотреть вопросы семейного воспитания, выступая против подавления воли ребенка, игнорирования его интересов и потребностей. На этих принципах, по мнению педагога, должна строиться семья будущего. Примечательно, что с этим журналом продуктивно сотрудничала Н.К. Крупская, которой из-за ее мировоззренческих и политических убеждений большинство изданий отказывало в публикации статей. Журнал «Свободное воспитание» был в этом смысле почти единственным счастливым исключением, на страницах которого печатались все статьи Н.К. Крупской, о чем она с благодарностью вспоминала, находясь в вынужденной эмиграции.

В журнале «Вестник воспитания», одном из лучших научно-популярных журналов того времени, публиковали свои статьи такие видные ученые, педагоги и психологи, как В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.П. Нечаев, В.П. Вахтеров, В.П. Острогорский, Д.И. Тихомиров, М.М. Рубинштейн, Е. Янжул и другие. Журнал содействовал распространению прогрессивных взглядов на методы обучения и роль учителя в профилактике школьной неуспеваемости. П.П. Блонский в своей статье «Задачи и методы новой народной школы», впервые опубликованной в журнале в 1915 году, отстаивал идею воспитывающего обучения на гуманистической основе, в котором главной задачей должно стать развитие умственных способностей. Исходя из этого, он указывал на необходимость строить обучение и воспитание на основе знания закономерностей развития ребенка, уважать его личность, его потребности и интересы, ликвидировать «проклятое обособление школы от жизни», давать учащимся полноценное умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание. Не потеряли своей актуальности сегодня мысли П.П. Блонского, который писал, что «…специфические задачи юношеского воспитания – именно воспитание интеллекта. …Вот почему средняя школа воспитывает именно посредством образования. Поэтому культура ума – самая первая и самая главная задача средней школы. Еще раз повторим: общество, игнорирующее культуру ума как специфическую задачу средней школы, этим самым лишь демонстрирует свою собственную некультурность» [8, с. 13].

Эти идеи основательно подкреплялись достаточно подробным освещением в педагогической публицистике вопросов, относящихся к таким направлениям, как педагогическая психология и экспериментальная педагогика, которые рассматривались в связи с их применением в школьном обучении. Появление такого направления в российской действительности, как экспериментальная педагогика, во многом определило дальнейшие перспективы развития отечественной педагогической науки на основе ее тесной интеграции с достижениями в области экспериментальной психологии. Особую роль в пропаганде достижений в этих областях сыграли такая педагогическая периодика, как журналы «Русская школа», «Образование», «Педагогический сборник», «Педагогическая мысль», в которых публиковались работы П.П. Блонского, Дж. Дьюи, Э. Килпатрик, П.Ф. Каптерева, В.П. Кащенко, А.В. Нечаева, М.М. Рубинштейна и др.

Определенную лепту в усиление внимания к творческим педагогическим поискам в области обучения и воспитания вносили местные официальные издания. Так, в «Известиях Московской городской думы» впервые были опубликованы материалы об инновационной практике общества «Сетлемент», организованного мало тогда известными в широких учительских кругах С.Т. Шацким, А.У. Зеленко и другими педагогами, в основу которых была положена концепция создания богатой эмоциональной и интеллектуальной среды, способствующей развитию необходимых социальных и культурных потребностей детей, не имевших возможности получать образование [9]. При этом в обучении С.Т. Шацким был сделан акцент на усвоении социально значимых для жизни детей знаний. Новшеством для педагогической практики тех лет являлось и то, что успешность процесса воспитания и обучения в детском сообществе обеспечивалась организацией детского самоуправления. Благодаря педагогической публицистике этот опыт имел успешную пролонгацию в 1920-е годы в виде Первой опытной станции народного образования под руководством С.Т. Шацкого – беспрецедентной инноватики социального воспитания и школьного обучения, гуманистическая направленность которого была очевидна.

Необходимо отметить, что в педагогической публицистике начала XX века особое место отводилось статьям, посвященным не только школьному, но и дошкольному обучению и воспитанию, а также внешкольному образованию и детской литературе, что по праву можно считать инноватикой тех лет. Вопросы дошкольного воспитания обсуждались на страницах таких журналов, как «Вестник воспитания», «Воспитание и обучение», «Русская школа», «Свободное воспитание». В статьях известных педагогов – Е.Н. Водовозовой, П.Ф. Каптерева, М.Х. Свентицкой, Е.И. Тихеевой, Л.К. Шлегер – с гуманистических и демократических позиций рассматривались цели, содержание и методы воспитания детей дошкольного возраста, в опоре на психологию раскрывались особенности умственного и нравственного воспитания в раннем возрасте, определялась роль матери в развитии личности ребенка. Указывалось на необходимость всестороннего изучения психологических особенностей развития ребенка в дошкольном возрасте.

В целом, резюмируя вышеизложенное, можно констатировать следующее:

– начало XX века – плодотворный период роста педагогической периодики в виде самых различных по жанру и содержанию изданий, посвященных проблемам воспитания, школьного обучения и образования, что явилось результатом оживления общественно-педагогической мысли, в том числе в вопросах гуманизации школьного обучения. Эти процессы стали отражением тенденции последней трети XIX века, характеризовавшейся бурными развитием педагогической периодики и ее выраженной дифференциацией, что способствовало всплеску интереса педагогической общественности к организации, содержанию и методам обучения.

– в известных старейших педагогических изданиях поднимались важные научно-теоретические вопросы развития российской школы и народного образования, освещались проблемы, связанные с развитием новых направлений: экспериментальной педагогики и психологии, что способствовало укреплению психологических основ школьного обучения и воспитания;

– особенностью педагогической публицистики начала XX века явилось то, что она стала основным проводником идей и подходов гуманистической направленности к школьному обучению благодаря научным поискам и активной деятельности видных педагогов и публицистов: П.П. Блонского, Е.Н. Водовозовой, П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, Е.А. Корсунского, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого и многих других, что, таким образом, укрепляло историко-культурную традицию активного участия авангарда российской общественности в деле педагогической публицистики;

– педагогическая публицистика рассматриваемого периода активизировала не только научно-педагогическую общественность, но и официальные круги в усилении интереса к сохранению и приумножению отечественной педагогической традиции, ее гуманистическим основам.

Библиографический список

1. Сутырина Т.А. Педагогическая публицистика. Ее сущность и явление в отечественном образовании. *Педагогическое образование в России*. 2010; № 3: 165 – 173.
2. Юдина Н.П. *Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике:* учебное пособие. Хабаровск: Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 2006.
3. Степанова Л.А. *Становление и развитие традиций отечественного педагогического образования в культурн-историческом контексте России первой половины XX века.* Москва: РГСУ, 2009.
4. Степанова Л.А. Рубинштейн М.М. Своевременные мысли о педагогическом образовании. *Педагогика*. 2008; № 6: 104 – 107.
5. Крупская Н.К. *Письмо в редакцию журнала «Свободное воспитание» от 12. VIII 1911 г.* ГАРФ, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 1. л. 565.
6. Крупская Н.К. Совместное обучение. *Русская школа.* 1911; № 7-8.
7. *Журнал Министерства народного просвещения.* Новая серия. Петроград: Сенатская типография, 1915 – 1916; Ч. 54.
8. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы. *Вестник воспитания.* 1915; № 2.
9. *Известия Московской городской думы.* 1914; № 5-12.

References

1. Sutyrina T.A. Pedagogicheskaya publicistika. Ee suschnost' i yavlenie v otechestvennom obrazovanii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2010; № 3: 165 – 173.
2. Yudina N.P. *Gumanisticheskaya metatradiciya v evropejskoj i otechestvennoj pedagogike:* uchebnoe posobie. Habarovsk: Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2006.
3. Stepanova L.A. *Stanovlenie i razvitie tradicij otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya v kul'turn-istoricheskom kontekste Rossii pervoj poloviny XX veka.* Moskva: RGSU, 2009.
4. Stepanova L.A. Rubinshtejn M.M. Svoevremennye mysli o pedagogicheskom obrazovanii. *Pedagogika.* 2008; № 6: 104 – 107.
5. Krupskaya N.K. *Pis'mo v redakciyu zhurnala «Svobodnoe vospitanie» ot 12. VIII 1911 g.* GARF, f. 5445, op. 1, ed. hr. 1. l. 565.
6. Krupskaya N.K. Sovmestnoe obuchenie. *Russkaya shkola.* 1911; № 7-8.
7. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvescheniya.* Novaya seriya. Petrograd: Senatskaya tipografiya, 1915 – 1916; Ch. 54.
8. Blonskij P.P. Zadachi i metody novoj narodnoj shkoly. *Vestnik vospitaniya.* 1915; № 2.
9. *Izvestiya Moskovskoj gorodskoj dumy*. 1914; № 5-12.

Статья поступила в редакцию 05.10.21

УДК 378.096 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-225-227

Sukhorukova I.G., *postgraduate, senior teacher, Department of Music Education, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: irmac@bk.ru*

A MODEL FOR FORMING THE PROFESSIONAL READINESS OF A FUTURE MUSIC TEACHER TO LEARN THE AUTHOR'S STYLE OF ROMANTIC COMPOSERS. Technologies of pedagogical modeling in the past two decades have firmly taken positions in the structure of educational activities. Modern music education sets new requirements for music teachers, who must not only possess purely professional musical competencies, but must also be able to realize their own personal potential, recognize and develop this need in their wards. The high efficiency of the modeling technique, its multifunctionality, the ability to predict and obtain the expected result, make the model one of the favorites in research, educational and methodological practices. The article proposes a model to form professional readiness of a future music teacher to master the author's style of romantic composers, based on an integrative approach. The article considers its structure and content, principles and approaches that allow to fully master the basics of musical-analytical activity, gain theoretical and practical skills, and develop creative and musical sensitivity.

Key words: **pedagogical modeling, structural and content components, musical and analytical activity.**

И.Г. Сухорукова, *аспирант, ст. преп., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: irmac@bk.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К ОСВОЕНИЮ АВТОРСКОГО СТИЛЯ КОМПОЗИТОРОВ-РОМАНТИКОВ

Технологии педагогического моделирования в последние два десятилетия прочно заняли позиции в структуре образовательной деятельности. Высокая эффективность техники моделирования, ее полифункциональность, возможность прогнозировать и получать ожидаемый результат делают модель одним из важных компонентов в научно-исследовательских, учебных и методических практиках. Это важно в реалиях современного музыкального образования, диктующих высокие требования педагогу-музыканту. В статье предлагается модель формирования профессиональной готовности будущего педагога-музыканта к освоению авторского стиля композиторов-романтиков, основанная на интегративном подходе. Рассматривается ее структура и содержание, принципы и подходы, позволяющие в полной мере усвоить основы музыкально-аналитической деятельности, получить теоретические и практические навыки, развить творческую и музыкальную восприимчивость.

Ключевые слова: **педагогическое моделирование, структурно-содержательные компоненты, музыкально-аналитическая деятельность.**

Реалии социальной, общественной и культурной жизни второго десятилетия XXI века диктуют переосмысление процесса познания и развития наук, предметом которых является человек, его мышление и воображение, а также становление и совершенствование творческой направленности в человеке. Образовательный процесс, находящийся в связи с этим в условиях все большей модификации, предъявляет педагогам-музыкантам новые требования, касающиеся как широты музыкального кругозора, высокой культуры слога, демонстрации творческих данных, так и использования инновационных технологий и форм в изучении учебного материала [1].

Профессиональные качества, которые приобретает будущий педагог-музыкант в процессе обучения в гуманитарном вузе, становятся все более диверсифицированными: наряду с сугубо музыкальными компетенциями, психолого-педагогическими, общекультурными педагогу-музыканту требуется умение реализовать собственный личностный потенциал, распознать и развить эту потребность в своих подопечных. По мнению ученых, «в компетенциях именно педагогов-музыкантов находится вопрос гармоничного развития подрастающих поколений посредством духовно-нравственного, аксиологического и художественно-творческого потенциала музыки и других видов искусства, в своем синтезе обеспечивающих достижение любых воспитательных и социокультурных целей» [2, с. 10]. Необходимо постигать и анализировать социокультурное пространство, в которое попадает новоиспеченный специалист, определять свое место в этом многослойном и подвижном «организме», максимально встраиваясь в этот процесс – процесс созидания – и получая в недалеком будущем позитивные результаты.

Очевидно, что музыкально-теоретическая и практическая подготовка будущего педагога-музыканта чрезвычайно многообразна в содержательном смысле: здесь и музыкально-исполнительская деятельность, и воспитательно-педагогическая, и организационная, и музыкально-аналитическая. Коснемся последнего указанного аспекта обучения, поскольку практическая деятельность будущих педагогов-музыкантов без него немыслима: развитие активного творческого слушания у обучающихся, перцептивное познание характера музыкального произведения, понимание замысла композитора, нравственно-эстетическое обогащение личности – все это лежит в музыкально-аналитической области профессионального становления педагога-музыканта. На протяжении всего процесса обучения будущий педагог-музыкант так или иначе соприкасается с музыкально-аналитической деятельностью. На занятиях по исполнительскому искусству навыки музыкального анализа помогают ощутить образно-смысловую идею того или иного сочинения композитора, выявить характер и особенности музыкального произведения, роль данного произведения в наследии композитора. Следовательно, взаимодействие важнейшей триады «композитор – исполнитель – слушатель» создается в итоге музыкально-аналитической работы.

Восприятие музыкального произведения – процесс, состоящий из познавательных, эмоциональных и оценочных компонентов, который также происходит в результате музыкально-аналитической деятельности обучающихся. Это процесс творческий, активизирующий интуитивное понимание смысла музыки через эмоционально-оценочные характеристики, при котором слушатель воспринимает чувства и эмоции, передаваемые автором музыкального произведения, и одновременно сам переживает субъективные ощущения. Кроме того, происходит сравнительная характеристика слушаемого произведения с ранее усвоенными образцами музыки.

Музыкальное мышление, которое воспитывается в процессе музыкального воспитания, лежит в основе музыкально-аналитической деятельности. Формирование художественного образа как продукта музыкального мышления, становится возможным только при условии анализа «входящей информации» – объекта музыкального произведения и акта со-творчества (субъекта) с композитором. В результате исполнительская интерпретация является, по сути, новым прочтением музыкального сочинения, то есть творческим актом. С одной стороны, педагог-музыкант пользуется своеобразным профессиональным инструментом – музыкальным анализом, который выполняет рефлексивную функцию, с другой – данный феномен стимулирует творческую составляющую деятельности педагога-музыканта как исполнителя и слушателя в виде создания им субъективного музыкально-художественного образа произведения. Это бесконечное развитие, «новая жизнь» произведения композитора в рождаемых в воображении исполнителя и слушателя образах как нельзя более точно «сформулирована на века ярчайшей идеей» Б.В. Асафьева о том, что «музыка не просто временное, а процессуальное искусство» [Цит. по: 3, с. 31].

Музыкально-педагогическая деятельность, включающая в себя, как уже отмечалось выше, организаторскую, воспитательную, творческую, аналитическую, исполнительскую и многие другие виды деятельности, зависит, прежде всего, от качества приобретенных знаний, умений и навыков специальной историко-теоретической подготовки. Однако в практической деятельности педагога-музыканта нередко возникает сложность в вербальной интерпретации музыкального произведения, неумении концептуализировать информацию, подобрать необходимую терминологию, что в итоге сказывается на качестве усвоения излагаемого материала. **Музыкально-аналитическая деятельность,** как одна из ведущих в теоретических дисциплинах, призвана устранить данный пробел, поскольку развитие у обучающихся активного творческого восприятия музыки в процессе слушания, перцептивное познание ими характера музыкального произведения и понимания замысла композитора способствуют постижению уникального мира музыки. Этим обусловливается актуальность данной проблематики. Понимание авторского замысла, применение целостного и ценностного подходов в обучении музыке, умение осмыслить и вербально интерпретировать музыкальное произведение является конечной целью музыкально-аналитической деятельности. Следует добавить, что специфика данного исследования предполагает метапредметные междисциплинарные связи, интегрируя исторические («история музыки»), историко-теоретические («музыкальная форма») и теоретические дисциплины («теория музыки», «гармония», «музыкально-теоретические системы»). Поэтому предлагаемая **модель** формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению авторского стиля композиторов-романтиков является интегративной.

Моделирование, как научный и практический метод, используется достаточно широко в исследовательской и педагогической деятельности, начиная от практико-прикладных форм (принципов, средств, практик, презентаций, проектов и пр.), заканчивая глобальным моделированием процессов – структурно-образовательных, ценностно-смысловых как механизмов культурного самоопределения и пр. Модель, внедряющая инновационные методы изучения предмета, позволяет существенно повысить качество образовательной деятельности и по форме, и по содержанию. По словам О.В. Бочкаревой, «постановка перед студентами музыкально-педагогических задач требует особого, с позиции педагога, глубинного проникновения в природу музыкального искусства, рождает самостоятельный поиск в процессе преобразования «известного» содержания произведения в «неизвестное и интересное» для слушателя.

Моделирование ситуации погружения в духовный и ценностный мир композитора возможно с позиции сопереживания, сочувствия, понимания другого, фиксирующей личностное отношение к явлению искусства, творчеству композитора, его стилю, творческому «я». Возвращение к себе от другого – на этой связи базируется и эффект эмпатии, способствующий созданию на музыкальном занятии атмосферы доброжелательности, заинтересованности, взаимопонимания и вдохновения» [4, с. 25]. Педагогическое моделирование уникально и полифункционально, поскольку позволяет получить «системный анализ характеристик многопланового исследуемого объекта» и использовать созданную модель «в различных учебных ситуациях и методиках обучения, имитирующих педагогическую систему путем аналогов, воспроизводящих ее существенные свойства, принципы организации и функционирования» [5, с. 40].

Согласно очерченной проблеме данного исследования, состоящей в необходимости разработки теоретико-методических основ и механизмов формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению авторского стиля композиторов-романтиков, была разработана **интегративная модель**, с помощью которой можно осуществить более эффективное изучение музыкально-теоретических дисциплин, целью которых является овладение музыкально-аналитическими навыками и умением транслировать полученные знания вовне через понимание авторского стиля. Авторский стиль рассматривается довольно подробно в музыкально-педагогических и музыковедческих исследованиях, однако впервые в модели формирования авторского стиля будет предложен «именной аккорд» как квинтэссенциия, лексема, семантический знак авторского стиля, что является научной новизной исследуемого вопроса.

Модель формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению авторского стиля композиторов-романтиков содержит следующие позиции, поясняющие цель создания данной модели: задачи, принципы и подходы для получения необходимых знаний и навыков; содержание, методы, педагогические условия, гарантирующие эффективное освоение новой информации; диагностический инструментарий, позволяющий выявлять уровни усвоения и формирования новых навыков на различных этапах; параметры и ступени обучения. Отмеченные вышеперечисленные компоненты охватывают существенный смысл, возможности и предопределяемые результаты намеченной модели формирования готовности педагога-музыканта к освоению авторского стиля композиторов-романтиков через понимание «именного аккорда» как феномена авторского стиля, особенность которой заключается в индуктивной направленности.

Рассмотрим кратко каждый из компонентов. Исходя из цели, выдвигаются следующие задачи: 1) формирование мотивационно-ценностного отношения, интереса к освоению авторского стиля композиторов-романтиков и потребности в изучении данной проблематики; 2) формирование системы теоретических знаний и представлений об авторском стиле как структурно-организованном явлении, основополагающим элементом которого является «именной» аккорд; о творчестве композиторов-романтиков и его характерных чертах; специфике авторского стиля композиторов-романтиков; понятии «именной аккорд» и его характеристиках и др.; 3) формирование аналитических умений и навыков, необходимых для осуществления анализа музыкальных произведений композиторов, в том числе композиторов-романтиков; выявления «именных» аккордов и их собственной интерпретации.

В модели использованы основополагающие дидактические принципы, составляющие базу музыкально-педагогического обучения в высшем учебном заведении: принципы научности и доступности, постепенности и системности, принципы сравнительно-наглядные и обобщающие, принципы эмоционального погружения и размышления и многие другие.

Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность модели формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению авторского стиля композиторов-романтиков, являются следующие: а) ориентированность занятий на расширение объема слухового опыта обучающихся и знаний об авторском стиле как о структурно-организованной системе, комплексе музыкально-выразительных средств, включающем в себя мелодические, фактурные, метроритмические, динамические, ладо-гармонические приемы; б) понимание феномена «именного аккорда» – основополагающего элемента авторского стиля, выполняющего как структурные, функциональные и формообразующие функции, так и образно-содержательные, смысловые – являясь квинтэссенцией, лексемой, семантическим знаком авторского стиля; в) применение на занятиях практических методов, позволяющих слышать и выделять в музыкальной фактуре «именные аккорды», при организации самостоятельной работы предлагать студентам творческие заготовки, позволяющие использовать «именные аккорды», расширяя познания в гармонии, структуре и драматургии музыкальной формы.

Интегративная модель включает также диагностический инструментарий, позволяющий фиксировать уровни сформированности профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению авторского стиля композиторов-романтиков и включающий классификацию данных уровней, параметры, показатели, критерии оценки, опросники, систему заданий. Исходя из цели и задач интегративной модели, нами были выделены следующие показатели и их параметры:

– мотивационно-ценностный (уровень мотивационно-ценностного отношения обучающихся к освоению авторского стиля композиторов-романтиков и потребности в изучении данной проблемы);

– содержательно-конструктивный (уровень теоретических знаний и представлений об авторском стиле как структурно-организованном явлении, основополагающим элементом которого является «именной» аккорд; о творчестве композиторов-романтиков и его характерных чертах; о специфике авторского стиля композиторов-романтиков; понятии «именной аккорд» и его сущностных характеристиках и пр.);

– операционально-деятельностный (уровень сформированности аналитических умений и навыков, необходимых для осуществления анализа музыкальных произведений композиторов, в том числе композиторов-романтиков, умений находить «именные» аккорды в партитуре, опознавать их на слух в музыкальной фактуре и указывать принадлежность к автору, а также устанавливать драматургическую роль «именных» аккордов в данном контексте (колористическую, кульминационную, формообразующую и пр.).

В заключение можно констатировать: модель формирования профессиональной готовности педагогов-музыкантов к освоению авторского стиля композиторов-романтиков базируется на системном, культурологическом, деятельностном, личностном подходах и представляет собой **интегративное единство**

принципов, целей, задач, содержания, педагогических условий, методов и форм обучения. **Структуру модели** составляют четыре взаимообусловленных компонента: диагностический (позволяющий фиксировать уровни сформированности профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению авторского стиля композиторов-романтиков), мотивационный (направленный на формирование интереса к проблеме понимания авторского стиля композитора и потребности в ее изучении), содержательный (включающий знания об именных аккордах как показательных элементах авторского стиля, несущих важную функциональную и драматургическую роль в музыкальном произведении) и операциональный (направленный на формирование умений и навыков определять именные аккорды в партитуре, слышать их в фактуре музыкальной ткани, понимать их назначение и мгновенно идентифицировать авторство прослушиваемого произведения, выстраивая когерентные связи: аккорд – композитор – авторский стиль).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что расширено понятийное поле проблемы формирования профессиональной готовности педагогов-музыкантов к освоению авторского стиля композиторов-романтиков: сформулированы понятия «авторский стиль», «именной аккорд», определен алгоритм анализа авторского стиля в процессе изучения произведений композиторов-романтиков. В перспективе данные изыскания могут быть использованы для дальнейших научных решений проблем педагогики музыкального образования и искусствоведения, а также исследований, связанных с проблемами освоения авторского стиля композиторов других направлений.

Практическая значимость исследования заключается во внедрении модели в учебный процесс, в результате которого у будущих педагогов-музыкантов формируются следующие важные профессиональные качества: умение конденсировать знания по теории и истории искусства, выделяя особую роль авторского стиля, связывающего композитора с культурной парадигмой исторического периода; умение постигать музыкальное произведение в историческом контексте; умение интерпретировать содержание произведения, оперируя комплексом музыкально-выразительных средств; умение анализировать и давать критическую оценку результатам собственной деятельности; способность и умение использовать знания из области музыкального и смежных видов искусств и музыкальной педагогики.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что в процессе реализации данной модели достигаются важные музыкально-педагогические цели: формирование высокой культуры музыкально-эмоционального восприятия, аналитических навыков, обогащение музыкального и профессионального багажа будущего педагога-музыканта.

Библиографический список

1. Черватюк П.А., Майковская Л.С., Мансурова А.П. Готовность педагога к реализации образовательных технологий как ключевое требование современного института образования: к проблеме категориальной идентификации. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2020, № 1: 4.
2. Майковская Л.С., Мансурова А.П., Корина В.С. Задачи и перспективы участников музыкально-образовательного пространства в новых реалиях цифровизации образования. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. Москва, 2020; № 5: 8 – 12.
3. Холопова В.Н. Борис Владимирович Асафьев: идеи на века. *Журнал Общества теории и истории музыки.* Москва, 2017; № 2 (18): 29 – 40.
4. Бочкарева О.В. Развитие субъектности личности в музыкально-педагогическом диалоге. *Музыкальная и художественная культура в образовании: инновационные пути развития:* Материалы IV Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2019: 24 – 29.
5. Оршанская Е.Г., Оршанский Д.И. Современные подходы к моделированию профессиональной педагогической деятельности. *Наука в современном мире: теория и практика.* 2015; № 1 (3): 39 – 43.

References

1. Chervatyuk P.A., Majkovskaya L.S., Mansurova A.P. Gotovnost' pedagoga k realizacii obrazovatel'nyh tehnologij kak klyuchevoe trebovanie sovremennogo instituta obrazovaniya: k probleme kategorial'noj identifikacii. *Bulletin of the International Centre of Art and Education.* 2020, № 1: 4.
2. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P., Korina V.S. Zadachi i perspektivy uchastnikov muzykal'no-obrazovatel'nogo prostranstva v novyh realiyah cifrovizacii obrazovaniya. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. Moskva, 2020; № 5: 8 – 12.
3. Holopova V.N. Boris Vladimirovich Asaf'ev: idei na veka. *Zhurnal Obschestva teorii i istorii muzyki.* Moskva, 2017; № 2 (18): 29 – 40.
4. Bochkareva O.V. Razvitie sub`ektnosti lichnosti v muzykal'no-pedagogicheskom dialoge. *Muzykal'naya i hudozhestvennaya kul'tura v obrazovanii: innovacionnye puti razvitiya:* Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yaroslavl', 2019: 24 – 29.
5. Orshanskaya E.G., Orshanskij D.I. Sovremennye podhody k modelirovaniyu professional'noj pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Nauka v sovremennom mire: teoriya i praktika.* 2015; № 1 (3): 39 – 43.

Статья поступила в редакцию 05.10.21

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 398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-229-231

Alieva F.A., *Cand. of Sciences (Philology), leading 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: 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*

PLOT AND COMPOSITIONAL FEATURES OF DARGIN FAIRY TALES ABOUT THE YOUNGER BROTHER. Fairy tales are one of the oldest genres in the folklore of the peoples of Dagestan, including the Dargins. In the course of its historical development, the artistic structure of the fairy tale absorbed a variety of plots, motifs, images of both the most ancient origin and a later period – the era of feudalism. In the repertoire of fairy tales of the Dargins, a special thematic group consists of fairy tales about a younger brother, a destitute, "inferior" hero who, during the development of plot actions, shows his true qualities, as a result of which he always wins. The purpose of this article is to use the material introduced into science for the first time to show the ideological, artistic, compositional and aesthetic content of the plot of fairy tales about the younger brother, to identify their functional and poetic features. During the analysis, it is traced that the younger brother, despised by everyone – is, in fact, a beloved folk person, a selfless, naive, trusting and at the same time a fearless hero who, overcoming all obstacles, actually turns out to be smarter than everyone and achieves the desired goal.

Key words: **fairy tales, Dargin folklore, younger brother, plot, motives, composition, hero.**

Ф.А. Алиева*, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: folkloriyali@mail.ru*

Ф.Х. Мухамедова*, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДАРГИНСКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК О МЛАДШЕМ БРАТЕ

Волшебные сказки – один из древнейших жанров в фольклоре народов Дагестана, в том числе и даргинцев. По мере своего исторического развития художественная структура волшебной сказки вбирала в себя многообразие сюжетов, мотивов, образов как древнейшего происхождения, так и более позднего периода – эпохи феодализма. В репертуаре волшебных сказок даргинцев особую тематическую группу составляют сказки о младшем брате, обездоленном, «низком» герое, который в ходе развития сюжетных действий проявляет свои подлинные качества, в результате чего всегда оказывается в выигрыше. Цель данной статьи – на материале, впервые введенном в научный оборот, показать идейно-художественное, композиционное и эстетическое содержание сюжетики волшебных сказок о младшем брате, выявить их функциональные и поэтические особенности. В ходе анализа было прослежено, что младший брат, презираемый всеми, – это, в сущности, любимый народом бескорыстный, наивный, доверчивый и вместе с тем бесстрашный герой, который, преодолевая все преграды и препятствия, на деле оказывается умнее всех и достигает нужной цели.

Ключевые слова: **волшебные сказки, даргинский фольклор, младший брат, сюжетика, мотивы, композиция, герой.**

Волшебная сказка в процессе своего длительного исторического развития соединила в своей поэтической системе множество сюжетов, мотивов, образов, порожденных как архаической эпохой о борьбе с фантастическими персонажами, так и более поздним периодом. К последним относятся сказочные тексты о социальных конфликтах, взаимоотношениях в семье, вражде братьев, о мачехе и падчерице, коварстве старших братьев, о борьбе с реальными социальными врагами – ханами, царями, падишахами и т.д.

К числу наиболее популярных сюжетов волшебных сказок в русском фольклоре относятся сказки о младшем брате. Мотив младшего брата встречается в волшебных сказках всех народов мира. Зарождение волшебных сказок о младшем брате многие исследователи-сказковеды склонны относить к периоду распада рода, когда возникают семейные распри, и братья чаще всего враждуют из-за права наследования. Жертвой такой несправедливости, как правило, становится младший брат. «За темой младшего брата, – пишет М.А. Вавилова, – закрепился стабильный круг мотивов: несправедливый раздел имущества, победа младшего в соревнованиях, вероломство, зависть старших братьев и др. [1, с. 160].

В даргинском фольклоре, как и в русском, также можно выделить сюжеты о младшем брате с подобной же тематикой. Так, наибольшее распространение среди них получили сказки о несправедливом разделе имущества, коварстве старших братьев, борьбе с фантастическими персонажами – драконами, дэвами, чудовищами, а также и с реальными классовыми врагами – с ханами, падишахами, царями и т.д. Цель данного исследования заключается в том, чтобы проанализировать многообразие форм сюжетики даргинских волшебных сказок о младшем брате, рассмотреть их тематическое и художественное богатство, а также показать их идейно-эстетические, композиционные и стилистические особенности.

В русском фольклоре волшебным сказкам посвящен ряд исследований известных фольклористов, в том числе и сказковедов: Э.В. Померанцевой [2]; В.Я. Проппа [3]; Е.М. Мелетинского [4]; М.А Вавиловой [1]; В.П. Аникина [5]; Е.А. Тудоровской [6]; В.Е. Гусева [7] и др. В них рассматривались основные сюжеты, мотивы и образы волшебных сказок [5], раскрывалось их идейно-эстетическое содержание [2; 5], вопросы происхождения [3; 4], жанровой классификации [7], характер ведущего конфликта [6] и др.

Даргинские волшебные сказки публиковались в различных изданиях, сборниках как на национальном языке, так и в русском переводе. Среди них выделяются следующие публикации: «Даргинские народные сказки» (на дарг. яз.) [8]; «Дагестанские народные сказки» [9]; «Сказки народов Дагестана» [10]; Абакарова Ф.О. «Кубачинский фольклор: этнолокальные особенности» [11]; Алиева Ф.А. «Даргинские народные сказки: новые варианты известных сюжетов» [12]; «Свод памятников фольклора народов Дагестана»: в 20 т. Т. 2. Волшебные сказки [13] и мн. др.

Волшебные сказки были предметом исследования и в различных трудах дагестанских фольклористов: А.М. Ганиевой [14]; М.Р. Халидовой [15]; Х.М. Халилова [16]; Ф.О. Абакаровой и Ф.А. Алиевой [17], Ф.М. Ибрагимовой [18] и мн. др.

Для волшебных сказок характерен особый фантастический мир, в котором фигурируют разнообразные чудесные предметы и явления, фантастические персонажи. Сюжеты их полны архаики, волшебства, веры в потусторонние силы, способные воздействовать на окружающий мир, природу, людей. Отсюда и сюжетное многообразие волшебных сказок, обусловленное ходом исторического развития жанра – от его древнейшей структуры до классической жанровой формы.

Сюжеты сказок о младшем брате в фольклоре даргинцев тематически и композиционно разнообразны. Так, рассмотрим одну из них – «Младший брат» [11, с. 218 – 219], представляющую наиболее упрощенный вариант данного типа сказок и бытующую в фольклоре кубачинцев – одной из этнических групп даргинского народа. В зачине ее повествуется о том, что у одних родителей было три сына, и отец, умирая, завещал им жить дружно и ни за что не держать путь на восток. Удивленный таким предупреждением старший сын все же рискнул и отправился в путь.

С этих действий и начинаются сюжетные перипетии сказки. Долго шел старший брат, пока на его пути не встретилась красивая девушка с золотым кувшином, которая шла за водой. Она очень понравилась парню, и он пошел за ней. «*Но неожиданно девушка остановилась, подняла с земли камень и, обернувшись к парню, сказала: "Да превратись ты в камень!"*» [11, с. 218]. Не успела она произнести эти слова, как парень тут же окаменел.

На поиски старшего брата отправился средний брат, и его постигла та же участь. Тогда в действие сказки вступает младший брат, который, задумав найти старших братьев, также отправился в путь. Здесь в сюжет сказки вводится эпизод встречи со старухой, которая предупредила младшего брата, чтобы он остерегался красивой девушки, так как это ведьма, погубившая немало молодых жизней, превратив их в камень.

Пытаясь найти старших братьев, младший проявляет смелость, сноровку. Вместе с тем можно сказать, что его поступки не настолько активны, как это характерно для сказок данного ряда: его действия сдержаны, их описания схематичны, они не содержат какого-либо героического подвига, так как герой действует только с одной целью – найти своих старших братьев и узнать, что же с ними случилось. Затем младший брат убивает девушку-ведьму, превращавшую всех людей в камень. Узнав у старухи, что уязвимое место ведьмы – это ее левая коса, он отрезает ее, и она погибает. В сказке, таким образом, отсутствуют описания длительности или трудности борьбы младшего брата со своими противниками.

Можно сказать, что для данной сказки не характерно сложное композиционное построение, подвиг героя – это, скорее, механическое действие, чем его осознанная борьба за освобождение братьев. Вставной эпизод, хотя и участвует в развитии основного действия сказки, все же больше представляет побочный сюжетный ход, который не играет существенной роли в сюжете, так как не показывает ситуацию героической борьбы.

Интересна сюжетная фабула другой даргинской сказки – «Три брата» [12, с. 51 – 54]. В одной семье жили три брата, двое старших жили в достатке, но младшему не везло, и братья его не признавали. Подобный зачин-завязка сказки служит поводом для последующего развертывания сюжета. Как-то братья собрались в дорогу в целях наживы и взяли с собой младшего. Долго шли они, шли и дошли до развилки трех дорог. Старшие пошли своим путем, а младшему велели идти прямо – то есть по самому трудному пути. Далее повествуется, что младший брат встретил на своем пути одну старушку и попросил у нее чего-нибудь поесть. Старушка привела его в свой дом и стала месить тесто на моче. На вопрос парня, почему она так делает, старушка ответила, что уже несколько лет в их селе источник воды захватил семиглавый дракон (аждаха), который никого не подпускает к воде, все жители селения страдают от него.

Парень молча пошел к источнику воды и видит – там сидит семиглавый дракон. Одним ударом шашки одолев его, младший брат избавил людей от дракона. Все жители селения не знали, как его благодарить. Узнав о храбром юноше, жители соседних селений, которые также страдали от драконов – брата и сестры, стали просить его помочь им избавиться от них. Младший брат решил сразиться и с этими чудовищами, и в следующих эпизодах сказки описывается, как он смело и отважно вступает с ними в борьбу.

Но здесь героя ожидают очередные препятствия: чтобы добраться до чудовища-брата, который обитает в большом дворце, он должен отобрать ключ от дворца у чудовища-сестры, которая сидит на волшебном дереве, одни листья которого смотрят в левую сторону, а другие – в правую. Если брать лист с левой стороны – все люди превращались в камни, а если с правой – они вновь оживали.

Здесь на помощь герою приходят благодарные звери. В сюжет сказки введены эпизоды встречи героя с лисой, волком и медвежатами, которых он собирался убить, но, пощадив, отпустил их, и они в нужную минуту пришли к нему на помощь.

Как видим, в сказке действует художественный прием гиперболизации степени препятствий, которые попадаются на пути младшего брата. От схватки к схватке они все более осложняются: если первого дракона он одолевает с легкостью, то в следующий раз ему приходится приложить усилия, чтобы проявить не только смелость, отвагу, но и сноровку, что и случилось в борьбе с чудовищами – братом и сестрой.

Далее в действие включается мотив оборотничества, превращений: стоило герою прикоснуться к ветке дерева, и у него в руке остался один лист. Он дунул в сторону сестры, и она превратилась в камень, затем схватил ветку с правой стороны, и все те, кого чудовище-сестра превратила в камень, ожили, поднялись и стали благодарить героя.

Однако вместе с ними ожила и чудовище-сестра. Тогда юноша вспомнил, что в знак благодарности звери дали ему по волосу, чтобы при необходимости он сжег их, и тогда они придут к нему на помощь. Герой так и сделал. Подойдя к волшебному дереву, на котором сидела чудовище-сестра, он сжег волосы, которые ему дали звери. Они тут же прибежали. Медвежата стали трясти дерево, на котором сидела чудовище-сестра; она упала, лиса пустилась ее отвлекать, а в это время волк напал на нее и разорвал на части. Так была побеждена чудовище-сестра, а затем и чудовище-брат. Герой вместе со своими друзьями вернулся в село, ему нашли красавицу жену, они поженились и зажили счастливо.

В другой даргинской сказке – «Три сына царя» [12, с. 58 – 62] – младший брат также является носителем положительных качеств, он смел, благороден, отважен, решителен, может с легкостью одолеть семи-, девяти-, двенадцатиглавых драконов; как и в предыдущей сказке, он во всем подчиняется старшим братьям, не перечит им ни в чем, но все же каждый раз поступает по своему усмотрению.

Так, победив всех трех драконов, он никому из старших братьев об этом не рассказывает. У каждого из драконов были кони – черной, красной и белой мастей, они дали ему по волосу, чтобы он мог их сжечь в случае надобности, тогда кони моментально придут ему на помощь.

В сказку введены и разнообразные побочные эпизоды, которые также способствуют раскрытию образа младшего брата. Так, например, в ней рассказывается о том, как братья шли, шли и добрались до одного города, в котором царь выбирал женихов для своих трех дочерей. Посадив каждую из них перед окнами высокого дворца, он положил перед старшей дочерью яблоко, перед средней – кольцо, а перед младшей – носовой платок и поставил условие, что отдаст своих дочерей за того парня, который, вскочив на коня, сможет достать эти вещи. Только младший брат смог с помощью черного, красного и белого коней долететь до дворца, где сидели дочери царя, и достать эти вещи. Дочери царя догадались, что только один человек мог это сделать. Его привели к царю, и он в доказательство положил перед ним все это. Царь сыграл им большую свадьбу и отдал ему всех трех дочерей. Младший брат вернулся домой с большим добром и с тремя невестами. Он говорит отцу: «*Вот три дочери царя, вот сорок кораблей с золотом, а вот и сорок лошадей*» [12, с. 62]. Так юноша вышел из ситуации настоящим героем.

Обратимся к сюжетной фабуле сказки «Храбрый юноша» [12, с. 40 – 45]: у одного человека было трое сыновей, и вот он состарился и, собрав своих сыновей, сделал завещание, чтобы похоронили его у дороги, поставили памятник и до 40 дней ходили сторожить могилу. Но после 40 дней чтобы не сторожили ее, и чтобы она исчезла, как у настоящего джигита. И еще попросил их, чтобы не ходили за высокую гору. В этом зачине-завязке угадываются дальнейшие действия братьев. Братья задумались, почему же отец им завещал не ходить за высокую гору, и все же решили испытать свою судьбу и посмотреть, что же там есть. Вначале пошел старший брат, братья ждали его, но так и не дождались, тогда вслед за ним пошел средний брат. И он не вернулся. Наступила очередь младшего, он тоже решил узнать, что же находится за этими горами, и где его старшие братья. С этого момента в сюжетное действие сказки включается младший брат, благодаря активности которого в последующем развертывается сказочная фабула.

Здесь можно отметить разнообразные формы дальнейшего развития сюжета, в которых младшим братом совершаются решающие подвиги: он вступает в борьбу с семиглавым драконом. На пути исполнения героем подвигов происходят новые конфликты, они не преднамеренны, а вводятся в текст только с целью подчеркивания его богатырских подвигов. В этом случае даже невеста, дочь царя, предложенная им в качестве жены для героя, – это не цель, к которой он стремился, а награда, от которой он с легкостью отказывается. Здесь действия нарастают, они имеют целью привести героя к решающему подвигу. Можно подчеркнуть, что герой подвергается испытанию и одерживает победу.

В сюжет также вступают помощники, которые оживляют героя. Так, в сказку включены и другие подвиги героя с использованием чудесных помощников. Подобные действия героя можно отнести к вставным эпизодам. Е.А. Тудоровская, характеризуя структуру волшебных сказок с точки зрения наличия в них ведущего конфликта, уделяет особое внимание вставным эпизодам. Она отмечает, что «нарастание действия приводит к решающему подвигу, разрешению ведущего конфликта, часто с использованием чудесной помощи, и характер вставного эпизода может быть самый разнообразный» [6, с. 156]. Среди них Е.А. Тудоровская выделяет следующий: герой подвергается испытанию и выдерживает его.

Надо отметить, что и в приведенной нами сказке присутствует дополнительный сюжет, в котором герой подвергается испытанию и выдерживает его. В частности, это эпизод его встречи с богатырями, где они говорят: *«Ты должен с нами выпить водку, а кто опьянеет – тому мы отрубаем голову и бросаем в колодец»* [12, с. 43].

Но юноша выдвигает свое ответное условие: водку разливает тот, кто пришел последним, это тоже своего рода наказание. Юноша, наливая им водку, все же перехитрил их: отвлек их и незаметно налил себе воду. Так он всех забросил в колодец, где и увидел своих убитых братьев. Подобные сюжетные вставки часто зависят от фантазии самого рассказчика, они оригинальны и довольно разнообразны.

Данная сказка интересна своим сюжетно-композиционным построением. Ее художественная структура представляет сложное повествование с различными вставными эпизодами борьбы с фантастическими персонажами, олицетворяющими темные силы природы, контаминациями со сказками о животных, мотивами оборотничества, чудесных превращений людей в камни и их возвращения в прежнее состояние. Характерно, что все эти элементы волшебства и фантастики в сюжете способствуют одной цели – они служат раскрытию образа главного героя сказки – младшего брата как бесстрашного храбреца, способного преодолеть все трудности на своем пути, чтобы достичь желаемой цели.

Таким образом, сюжетное построение сказки демонстрирует, что все симпатии рассказчика на стороне младшего брата, который благодаря своим героическим поступкам добивается всеобщего признания в народе.

Для сюжета сказки «Как сын талхана (князя) нашел невесту, унесенную тучей» [12, с. 79 – 84] также характерна сложная композиционная структура, в строении которой участвуют различные вставные эпизоды, побочные действия и мотивы, с помощью которых развивается сказочный сюжет. Главная движущая сила всех последующих действий в сказке – активность младшего брата, одного из трех сыновей талхана, у которого были еще и три дочери. Умирая, он завещал сыновьям отдать дочерей замуж, кто бы ни пришел их сватать: «летающий по воздуху» или «ходячий по земле». Несмотря на то, что старшие братья противятся отдать сестер за беркута, бедного мельника и сокола, младший брат принуждает их выполнить волю отца и отдать сестер замуж. Далее в сюжет сказки вводится мотив поисков невест для старших братьев. Женив своих братьев, юноша отправляется на поиски своей невесты – девушки, которую он увидел во сне и в которую влюбился.

Завязка всех последующих действий сказки начинается с эпизода, в котором сообщается о том, как внезапно налетевшая туча схватила и унесла невесту младшего брата, которую привели к нему в дом. Младший брат дал слово во что бы то ни стало найти и вернуть ее. Все дальнейшие сюжетные ходы сказки связаны с поисками унесенной тучей невесты младшего брата. В сюжет введены вводные мотивы, которые разрастаются в целые истории, иной раз довольно пространные, которые вместе с тем несут и самостоятельную функцию: показать степень отважности, решительности и героизма младшего брата, который в достижении своей цели не останавливается ни перед чем. В финале сказка завершается счастливым концом: одолев всех драконов, находящихся на его пути к невесте, юноша, наконец, освобождает ее и своих трёх сестер и возвращается с ними домой. Семь дней и ночей играли музыканты на сыгранной для всех большой свадьбе.

Таким образом, рассматривая ряд сюжетов волшебных сказок о младшем брате, можно сделать вывод о том, что их сюжетно-композиционная структура довольно разнообразна: она включает в себя как простейшую форму, так и различные вводные вставки, побочные эпизоды, мотивы борьбы героя как с фантастическими персонажами, так и конкретными врагами – нартами, богатырями и т.д.

Как видим, в сказке все сюжетные ходы, поступки и действия направлены на то, чтобы дать возможность герою раскрыть себя, показать с лучшей стороны, проявить героические поступки, одолев все возникающие на его пути препятствия. Младшему брату помогают и чудесные превращения, в частности, в сказках использован мотив превращения людей в камень и их возвращения в прежний человеческий облик.

Все эти чудесные явления происходят не только по воле самого героя, но и с помощью добрых персонажей или лесных зверей, которые также способствуют раскрытию положительных качеств героя. Другими словами, младший брат в сказках на деле оказывается удачливым героем. Бесстрашный, верный своему слову, он выполняет все, за что берется, выходит невредимым из всех ситуаций и в качестве награды может получить красавицу жену, да еще и несметные богатства в придачу.

В каждом конкретном сюжете действия и поступки младшего брата мотивированы его стремлением достичь желаемого – скорейшей победы в неравной борьбе. Младший брат в волшебных сказках даргинцев – излюбленный народный герой, так как он всегда находчив, смел, отважен и решителен, но вместе с тем наивен, добродушен и удачлив.

Библиографический список

1. Вавилова М.А. Сказки. *Русское народное поэтическое творчество:* учебное пособие для педагогических институтов. Москва: Высшая школа, 1978: 149 – 177.
2. Померанцева Э.В. *Русские народные сказки*. Москва, 1977.
3. Пропп В.Я. *Морфология сказки*. Москва: Наука, 1969.
4. Мелетинский Е.М. *Герой волшебной сказки. Происхождение образа*. Москва, 1958.
5. Аникин В.П. *Русская народная сказка.* Москва, 1977.
6. Тудоровская Е.А. О структуре волшебной сказки. *Русская народная проза.* Ленинград, 1972.
7. Гусев В.Е. *Эстетика фольклора*. Ленинград: Наука, Ленингр. отделение, 1967.
8. *Даргинские народные сказки.* Составители З. Абдуллаев, С. Гасанова. Махачкала, 1989.
9. *Дагестанские народные сказки.* Составитель Н. Капиева. Махачкала, 1954.
10. *Сказки народов Дагестана.* Составитель и автор примечаний Х.М. Халилов. Москва: Наука, 1965.
11. Абакарова Ф.О. *Кубачинский фольклор: этнолокальные особенности.* Махачкала, 1996.
12. Алиева Ф.А. *Даргинские народные сказки: новые варианты известных сюжетов*. Махачкала: Деловой мир, 2008.
13. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 2 т. *Волшебные сказки.* Москва: Наука, 2011; Т. 2.
14. Ганиева А.М. *Очерки устного народного творчества лезгин*. Москва: Наука, 2004.
15. Халидова М.Р. *Устное народное творчество аварцев*. Махачкала, 2005.
16. Халилов Х.М. *Устное народное творчество лакцев*. Махачкала, 2004.
17. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев.* Махачкала, 1999.
18. Ибрагимова Ф.М. *Устно-поэтическое творчество рутулов, агулов, цахуров*. Махачкала, 2018.

References

1. Vavilova M.A. Skazki. *Russkoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo:* uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih institutov. Moskva: Vysshaya shkola, 1978: 149 – 177.
2. Pomeranceva `E.V. *Russkie narodnye skazki*. Moskva, 1977.
3. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki.* Moskva: Nauka, 1969.
4. Meletinskij E.M. *Geroj volshebnoj skazki. Proishozhdenie obraza.* Moskva, 1958.
5. Anikin V.P. *Russkaya narodnaya skazka.* Moskva, 1977.
6. Tudorovskaya E.A. O strukture volshebnoj skazki. *Russkaya narodnaya proza.* Leningrad, 1972.
7. Gusev V.E. `*Estetika fol'klora*. Leningrad: Nauka, Leningr. otdelenie, 1967.
8. *Darginskie narodnye skazki.* Sostaviteli Z. Abdullaev, S. Gasanova. Mahachkala, 1989.
9. *Dagestanskie narodnye skazki.* Sostavitel' N. Kapieva. Mahachkala, 1954.
10. *Skazki narodov Dagestana.* Sostavitel' i avtor primechanij H.M. Halilov. Moskva: Nauka, 1965.
11. Abakarova F.O. *Kubachinskij fol'klor: `etnolokal'nye osobennosti.* Mahachkala, 1996.
12. Alieva F.A. *Darginskie narodnye skazki: novye varianty izvestnyh syuzhetov*. Mahachkala: Delovoj mir, 2008.
13. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana: v 2 t. *Volshebnye skazki.* Moskva: Nauka, 2011; T. 2.
14. Ganieva A.M. *Ocherki ustnogo narodnogo tvorchestva lezgin*. Moskva: Nauka, 2004.
15. Halidova M.R. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo avarcev*. Mahachkala, 2005.
16. Halilov H.M. *Ustnoe narodnoe tvorchestvo lakcev*. Mahachkala, 2004.
17. Abakarova F.O., Alieva F.A. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev.* Mahachkala, 1999.
18. Ibragimova F.M. *Ustno-po`eticheskoe tvorchestvo rutulov, agulov, cahurov*. Mahachkala, 2018.

Статья поступила в редакцию 18.08.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-232-236

***Avdeeva G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhny Tagil State Social Teacher-Training Institute, Branch of Russian State Vocational Pedagogical University (Nizhny Tagil, Russia), E-mail: g_avdeeva_64@mail.ru*

FEATURES OF COMPARATIVE UNITS IN O. SLAVNIKOVA'S PROSE: ON THE MATERIAL OF STORIES FROM THE EDITION "LOVE IN THE SEVENTH CAR". The article analyzes the structural and lexical-semantic features of comparative units in stories by Olga Slavnikova included in the book "Love in the seventh car". The predominance of comparative phrases over other constructs is noted. The thematic groups of the comparison "image" are analyzed in detail. At the same time, attention is drawn to the author's predilection for comparisons of kitchen and household utensils, which prevail in portrait descriptions and often express irony or an obviously negative assessment. Zoomorphic and phytomorphic comparisons also play an important role in the analyzed stories. At the same time, they could not only be contraposed to "technical" (non-natural) images, but also interact with them. Special attention is paid to the repeated comparative units that are semantically close, as well as those that play a key role in the work, such as in the story "The Cherepanov Sisters" (the image of bullet berries, light, a sewing machine, etc.). The repeatability of some images allows to combine different independent works into a single whole –"Love in the seventh car".

Key words: **comparative units, structural kinds of comparisons, comparison image, thematic group, prose by Olga Slavnikova.**

***Г.А. Авдеева**, канд. филол. наук, доц., Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил, E-mail: g_avdeeva_64@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ЕДИНИЦ В ПРОЗЕ О. СЛАВНИКОВОЙ: НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ СБОРНИКА «ЛЮБОВЬ В СЕДЬМОМ ВАГОНЕ»

В статье анализируются структурные и лексико-семантические особенности компаративных единиц в рассказах Ольги Славниковой, включенных в сборник «Любовь в седьмом вагоне». Отмечается преобладание сравнительных оборотов над другими конструкциями. Подробно анализируются тематические группы «образа» сравнения. При этом обращается внимание на пристрастие автора к сравнениям кухонно-бытовой тематики, преобладающим в портретных описаниях и часто выражающим иронию или явно негативную оценку. Большую роль в анализируемых рассказах играют также зооморфные и фитоморфные сравнения. При этом они могут не только противопоставляться «техническим» (неприродным) образам, но и взаимодействовать с ними. Особое внимание в статье уделяется повторяющимся компаративным единицам, близким семантически, а также тем, которые играют ключевую роль в произведении, например, в рассказе «Сестры Черепановы» (образ ягод-пуль, света, швейной машинки и др.). Повторяемость некоторых образов позволяет объединить разные самостоятельные произведения в единое целое – сборник «Любовь в седьмом вагоне».

Ключевые слова: **компаративные единицы, структурные разновидности сравнений, образ сравнения, тематическая группа, проза Ольги Славниковой.**

Современная филология – и литературоведение, и лингвистика – уделяет большое внимание изучению языковых особенностей конкретных идиостилей. Безусловно, накоплен большой опыт анализа выразительных средств, используемых в прозе как русских писателей-классиков, так и современных авторов. Но изучение специфических приемов современных прозаиков остается **актуальным**.

Одним из традиционных средств выразительности является сравнение, которое считается простейшим видом тропа. «**Сравнение** – образное выражение, построенное на сопоставлении двух предметов, понятий или состояний, обладающих общим признаком, за счет которого усиливается художественное значение первого предмета… В системе разнообразных поэтических средств выразительности С. является начальной стадией, откуда в порядке градации и разветвления вытекают почти все остальные тропы…» [1, с. 327]. Сравнение привлекает внимание не только литературоведов, лингвистов, но и психологов, философов. Это объясняется многоплановой природой данного понятия. Нас интересует прежде всего сравнение как языковой феномен, а также его реализация в разнообразных компаративных единицах в творчестве конкретного современного автора – Ольги Славниковой. В настоящий момент существуют научно-исследовательские работы, посвященные как теоретическим аспектам изучения синтаксических и лексико-грамматических особенностей компаративных единиц [2; 3; 4], так и анализу функции сравнений в языке конкретных авторов [5 – 8] и др. Большинство исследователей, например Б.В. Томашевский [9], Е.М. Ушакова [10], выделяют в структуре сравнения три основных компонента: предмет (объект) – признак – образ. Сравнения могут полными (трехкомпонентными) и неполными – двухкомпонентными (предмет – образ, признак – образ). В любом случае основой сравнения является образ. Полные сравнения отличаются большей четкостью проявления мысли автора. Но двухкомпонентные сравнения, по мнению исследователей, являются более образными. При этом они требуют большей интерпретационной деятельности от читателя для воссоздания необходимого компонента «в соответствии с принятыми в данном языковом коллективе эталонами, по окружающему контексту, в результате собственных ассоциаций» [4].

Сравнения глубоко индивидуальны для каждого писателя. Часто именно они отражают особенности поэтики художника слова. В частности, сравнения являются излюбленным приемом в творчестве О. Славниковой, поэтому они уже привлекали внимание некоторых исследователей [6]. Но предметом детального наблюдения в статье Е.С. Коробковой стал в основном один рассказ О. Славниковой. Кроме того, статья носит литературоведческий характер. Мы же предполагаем провести сопоставительный анализ структурных и семантических особенностей компаративных конструкций, используемых в нескольких рассказах О. Славниковой, но помещенных в один сборник «Любовь в седьмом вагоне», что обусловливает **научную новизну** данной работы.

Рассказы, представленные в сборнике, объединены темой железной дороги. Автор в предисловии дает следующую характеристику циклу: «Рассказы этой книги написаны для читателя, готового заглянуть чуть дальше обыденной действительности. Под обложкой – микс из разных жанров, от антиутопии до детектива, от любовной истории до мистики. Все это вместе я бы определила как достоверную фантастику» [11, с. 7]. Исследователи отмечают жанровое и тематическое своеобразие сборника, обращая внимание на то, что в этом сборнике отражается одна из тенденций современного литературного процесса – взаимопроникновение и взаимовлияния массовой и элитарной прозы [12]. Авторы указанной статьи [12] выделили следующие жанровые разновидности в сборнике «Любовь в седьмом вагоне»: 1) антиутопия; 2) новелла; 3) детектив; 4) притча; 5) Love Story. Показательно, что некоторые рассказы обладают признаками разных жанров. На это обращают внимание и сами авторы статьи: «…подобная классификация условна, и не один из перечисленных жанров не представлен в чистом виде. Элементы каждого из них можно найти практически во всех рассказах» [12, с. 17]. Тем не менее мы решили воспользоваться данной классификацией и выбрали для анализа рассказы, в которых ярко представлены черты той или иной жанровой разновидности: «Сестры Черепановы» (антиутопия); «Статуя командора» (притча, Love Story); «Тайна кошки» (притча, Love Story); «Под покровом Моцарта» (детектив).

Основная цель статьи – выявить особенности компаративных единиц (сравнительных конструкций) в прозе О. Славниковой – обусловливает ее задачи: 1) проанализировать структурные особенности компаративных конструкций в выбранных рассказах; 2) выявить лексико-семантические особенности компаративных единиц, проанализировав в первую очередь тематические группы «образа» сравнения как наиболее значимого компонента; 3) определить роль компаративных единиц в реализации содержания анализируемых произведений. Теоретическая значимость исследования определяется прежде всего тем, что в нем анализируются и классифицируются сравнительные конструкции как одно из важных выразительных средств в рамках конкретного идиостиля на материале современной прозы. При этом рассматривается роль выразительного средства в образной системе произведения. Практическая значимость статьи обусловлена возможностью использования ее данных в рамках различных филологических дисциплин и направлений исследовательской деятельности: стилистики, филологического анализа текста и других.

В ходе анализа языкового материала были отобраны 360 компаративных единиц: «Сестры Черепановы» – 136; «Статуя командора» – 74; «Тайна кошки» – 66; «Под покровом Моцарта» – 84. Значительно большее количество сравнений в рассказе «Сестры Черепановы» объясняется, на наш взгляд, и большим объемом самого рассказа. Поскольку в научной литературе представлены различные описания структурных разновидностей сравнений (см., например, [13]), мы отобрали те из них, которые оказались актуальны для выбранного материала: сравнительные обороты (198 – 55%); сравнительные придаточные (70 – 19,4%); лексические средства выражения сравнения, в том числе с прилагательным «по-

хожий», с глаголами сравнительной семантики, например, «напоминает» (73 – 20,3%); творительный падеж имени существительного (14 – 3,8%); присвязочная часть составного именного сказуемого (6 – 1,5%).

Как видно из приведенных данных, достаточно традиционно преобладают сравнительные обороты. В наименьшей степени представлены творительный сравнения и компаратив в составе именного сказуемого. Это соответствует и наблюдениям автора статьи [13]. По рассказам непосредственно статистические данные распределяются следующим образом:

	Всего	Сравнительные обороты с союзами *как*, *будто* и др.	Сравнительные придаточные в составе СПП	Лексические средства *похож(ий); напоминает* и др.	Творит. падеж сущ.	Часть сост. имен. сказ.
«Сестры Черепановы»	136	78	17	29	10	2
«Статуя командора»	74	36	18	15	3	2
«Тайна кошки»	66	37	13	15	1	1
«Под покровом Моцарта»	84	47	22	14	-	1
	360	198	70	73	14	6

Сравнительные обороты могут быть представлены достаточно традиционными обособленными обстоятельствами: «Здесь … железо, ржавея, цвело*, будто золотая, рыжая, зеленая болотная ряска*» [11, с. 234]; «Прежде чем сесть на диванчик, погладила его чуть дрожащей ладонью, бледной в полумраке, *будто разбавленное молоко»* [11, с. 86]*;* но в некоторых случаях могут представлять собой обособленное определение: «Фекла другими, *словно горячей водой промытыми глазами* увидала житье поселка Медянка» («Сестры Черепановы») [11, с. 246]. Степень распространенности и детальности сравнительных оборотов также может быть различна: от кратких (будто мармелад», «будто котлету в муке» («Сестры Черепановы»)) до развернутых, осложненных другими типами компаративных конструкций («обе загорали докрасна, шкурка с них сходила, *будто с молодой картошки,* зимой же большие плоские щеки сестер полыхали таким нарядным и радостным румянцем, *что его хотелось повесить на новогоднюю елку (?)»* («Сестры Черепановы»)) [11, с. 232]. Образ новогодней елки не один раз появляется не только в рассказе «Сестры Черепановы», но и в других произведениях сборника.

На втором месте по частотности употребления в проанализированных произведениях оказываются лексические средства выражения компаративных отношений, немного обходя сравнительные придаточные, хотя в двух рассказах соотношение другое. Перевес лексических средств выражения сравнения наблюдается в рассказе «Сестры Черепановы». В первую очередь преобладают обороты с прилагательным «похожий» и глаголом «напоминали»: «Она увидела *похожих на личинки* беззубых старух… детей было много, их угловатые, обритые, намазанные зеленкой головы *напоминали яблочки-дички*, *недозрелые и уже побитые*, гроздьями по пять-шесть штук на каждую семью» [11, с. 247].

Сравнительные придаточные, присоединяемые различными сравнительными союзами, находятся на третьем месте по частотности, но уступают в количественном отношении лексическим средствам только в рассказах «Сестры Черепановы» и «Тайна кошки»: «…те, кто чудом выбирался из ледяной глотающей трясины, навсегда оставались бледными, *точно болото высосало из них половину крови…» (*«Сестры Черепановы»). Особенно активно сравнительные придаточные представлены в рассказе «Под покровом Моцарта»: «*как на очень грязных джинсах после стирки обнаруживаются пятна*, прежде незаметные, так и в Лешиной памяти вдруг явственно проступили туманные сгустки» [11, с. 191].

В меньшей степени, единичными случаями представлены формы существительных в творительном падеже: «мелким *золотистым руном* завитая книгоноша» [11, с. 251], «*тонким сизым маревом* серебрились голые березняки» [11, с. 255] (в последнем случае показательно и наложение тропов: творительный сравнения + метафора «серебрились» + эпитет «голые»); а также компаративные единицы в составе именного сказуемого: «люди здесь были *будто большие мясистые куклы*» [11, с. 115], «это *как наркотик*» [11, с. 182].

С точки зрения структурной полноты сравнения в рассказах О. Славниковой могут быть как полными (трехкомпонентными), так и неполными (двухкомпонентными). При этом чаще опускается признак сравнения. Рассмотрим примеры тех и других компаративных единиц. Начнем с полных сравнений: «…заплетавшую могучие ржавые волосы в косу, крепкую, *как корабельный канат*» [11, с. 240]. В данном случае мы видим классическое полное сравнение, выраженное сравнительным оборотом. Предмет – «коса», признак – «крепкая», поддержанный и контекстом («могучие волосы»). «Всюду, под кочками, в рябом мелколесье, в сабельных зарослях камыша, таились птичьи гнезда, от нежных, *как пяльцы с вышивкой,* гнездышек лугового конька до тазов с нарубленной гнилью, принадлежавших журавлям; яйца, большие и крошечные, *напоминали цветом местную зеленовато-бурую яшму*» («Сестры Черепановы») [11, с. 234]. В первом случае предмет – «гнезда», признак выражен определением-эпитетом «нежных». Во втором случае предмет сравнения – «яйца», признак – «цветом». Стоит обратить внимание на типичное для Славниковой не только в данном сборнике рассказов наложение тропов в описаниях. В данном фрагменте присутствует и метафорический эпитет «*сабельных* зарослях камыша», и метафора «до тазов с нарубленной гнилью». Еще пример трехкомпонентного сравнения из рассказа «Статуя командора»: «Прежде чем сесть на диванчик, погладила его чуть дрожащей ладонью, бледной в полумраке, *будто разбавленное молоко»* [11, с. 86]. Предмет – «ладонь», признак – «бледной». Причем признак в данном случае развернут: «бледной *в полумраке»,* что подчеркивает «разбавленность», размытость цвета руки.

Рассмотрим примеры и неполных сравнений. Описывая последствия разрушения старого завода, растаскивания жителями Медянки оборудования, причем совершенно бессмысленного, автор использует неожиданный образ: «…экскаваторы, с которыми мужики не справились, а только сняли дверцы и сиденья, теперь торчали из болота, *будто скелеты динозавров»* [11, с. 236]. Предмет сравнения – «экскаваторы», частично разрушенные местными жителями. Имплицитный признак сравнения поддерживается контекстом, поскольку речь идет не только о разрушении закрытого завода, но и *вымирании* поселка. Отсюда и образ «скелетов» и «динозавров» как символ чего-то устаревшего, вымершего. Но присутствует и чисто визуальная ассоциация: разоренные экскаваторы и по форме напоминают динозавров. Таким образом, не указанный точно признак сравнения способствует активизации ассоциативных связей, в том числе и индивидуальных.

«В русском языке Маша делала чудовищные ошибки, *будто отверткой ковырялась в словах*; на ее разлезающийся почерк, *будто сплетенный из волнистой, грубой пайкой соединенной проволоки,* страшно было смотреть» [11, с. 241]. В первом случае предмет – «ошибки». Формально признаком можно считать эпитет – «чудовищные». Но прямо он не выводит на образ сравнения. Во втором случае предмет – «почерк», признак – «разлезающийся», соотносящийся с образом некачественной пайки проволоки. Но скорее всего оба сравнения дополняют друг друга и способствуют созданию образа чего-то «корявого, расползающегося». В целом следует отметить, что для прозы О. Славниковой характерны полные – трехкомпонентные – сравнения.

Прежде чем детально анализировать «образ» сравнения, представленный в рассматриваемых рассказах, приведем статистические данные. Мы выделили наиболее актуальные тематические группы, в состав которых входят компаративные единицы, объединенные общей семантикой.

	всего	ТГ 1	ТГ 2	ТГ 3	ТГ 4	ТГ 5	ТГ 6	ТГ 7	ТГ 8	ТГ 9	ТГ 10	ТГ 11	12
«Сестры Черепановы»	136	9	19	10	10	29/8	14	24	4	5	2	4	6
«Статуя командора»	74	10	14	3	9	10/3	11	8	2	2	2	1	-
«Тайна кошки»	66	4	6	5	10	11 /-	15	3	5	2	2	3	-
«Под покровом Моцарта»	84	4	8	3	18	16/4	15	5	6	-	7	2	-
	360	27	47	21	47	66/15	55	40	17	9	13	10	6

Названия тематических групп (ТГ):

1. *Природа*: неживая природа (камни и пр.), природные явления и др.
2. *Животный мир.*
3. *Растительный мир.*
4. *Человек.*
5. *Быт* / в том числе – *одежда* (указано в таблице через дробь).
6. *Еда.*
7. *Техника*: механизмы, инструменты и пр. (в противовес природным явлениям).
8. *Болезнь*; *смерть*.
9. *Война, боеприпасы* и под.
10. *Искусство. Культура.*
11. *Мифологические персонажи.*
12. Другое.

Проведенный анализ показал, что наиболее многочисленной тематической группой (ТГ) образа сравнения является **бытовая** сфера (66). Причем мы выделили отдельно семантическую группу **еда** (55), которая могла бы рассматриваться как подгруппа бытовой сферы. Это обусловлено и количественными данными (второе место по частотности), и особой ролью сравнений данной семантики, что отмечено и Е. Коробковой: «… сравнения Славниковой «играют на понижение». Человек у Славниковой сравнивается либо с овощем, либо с насекомым, либо с предметом низкого бытового свойства, либо с едой» [6, с. 38]. Е. Коробкова ограничивается примерами из рассказа «Сестры Черепановы», но аналогичную тенденцию можно отметить и в других рассказах сборника.

Внутри ТГ **быт** была выделена особая подгруппа *одежда* как наибольшая по количеству компаративных конструкций. Другие подгруппы оказались менее частотными, например: *посуда* – «камеру с лиловым глазом, большим, *как отверстие трехлитровой банки*» [11, с. 241], «пустые, *как бутылки*» [11, с. 66]; *туалетные принадлежности* – «белые, *как мыло,* круглые уши» [11, с. 94]; *спальные принадлежности* – «узкоколейка… летом зарастала травой и становилась *как матрас*, на котором можно было спокойно *спать*, не опасаясь колес» [11, с. 236], «болото *напоминало кроватную сетку*, сквозь которую пухло краснеет ватное *одеяло*» [11, с. 252] и др.

Подгруппа *одежда* представлена разными вариантами образов. Больше всего сравнения данного типа выявлены в рассказе «Сестры Черепановы», в частности в состав компаративной единицы может быть включено наименование головного убора: «аккуратный агрегатик, маленький, *как шапка*» [11, с. 238], «в прическе будто *большая лисья шапка*» [11, с. 260]. В данном случае сравнения не обладают особой конатативной окраской, разве что умеренно положительной в первом случае. Но в рассказе можно обнаружить компаративные единицы данной подгруппы с явной негативной оценочностью: «по пустому лицу с беззубым ртом, *похожему на отвисший карман с дырой*…» [11, с. 247]. Данное сравнение входит в характеристику братьев Колесниковых, которых было невозможно отличить друг от друга. Даже непонятно было, кто из них умер. Образ дырявого кармана подчеркивает никчемность, безликость и даже обреченность жителей поселка в целом (мужчин в данном случае). Интересный образ использован и в рассказе «Статуя командора» при описании памятников бывшим криминальным авторитетам: «Памятники потускнели, потеки на полированном камне, оставленные дождями и покрытые пылью, *напоминали брошенные сушиться женские колготки*» [11, с. 88]. Здесь описание явно носит иронический характер, и автор играет на «понижение»: женские колготки совершенно не вяжутся с образами хоть и умерших брутальных авторитетов. Иную функцию выполняет сравнение в рассказе «Под покровом Моцарта»: «*…как на очень грязных джинсах после стирки обнаруживаются пятна*, прежде незаметные, так и в Лешиной памяти вдруг явственно проступили туманные сгустки» [11, с. 191]. Образ пятен на джинсах символизирует темные пятна в прошлом главного героя, которые он пытался полностью стереть в своей памяти («постирать»).

Как мы уже отметили ранее, «кулинарные» сравнения являются своего рода излюбленным приемом писательницы, которым, по мнению некоторых исследователей, она даже злоупотребляет. Подобные компаративные конструкции могут представлять собой лаконичные сравнительные обороты, например, *как фанта, вроде пиццы,* не обладать оценочностью или особой смысловой нагрузкой. Но могут и играть значительную роль в создании образной ткани произведения.

Образы данной ТГ могут обладать как положительной, так и отрицательной оценочностью: «…обе загорали докрасна, шкурка с них сходила, *будто с молодой картошки»*. В данном случае лексема «молодой» передает положительную оценку, подчеркивает внутреннюю молодость, свежесть героинь (Фекле вообще-то уже 40 лет). Но все же чаще в рассказе компаративные единицы данной группы либо носят иронический характер, либо резко негативный: «…объявил их главный, толстый мужик в торчащей вперед бороде, над которой нос и щечки румянились, *будто три пирожка*» [11, с. 242]. Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (щечки, пирожки) явно контрастируют со словосочетанием «толстый мужик», что и создает иронический эффект. Но следующий образ и вовсе «понижает» описываемого персонажа: «выставляя на обозрение здоровенную, *как мешок с мукой*, джинсовую задницу» [11, с. 242]. Восприятие персонажа дается глазами самих сестер – деревенских жительниц. Отсюда и активное использование просторечной лексики. Это обусловливает и обилие «кулинарных образов» и не только при описании персонажей, но и болота – очень важного образа в рассказе «Сестры Черепановы» (на этом образе мы еще остановимся подробнее): ряска «будто *жир на супе*»; и новой дороги – «ровняли, будто *жирный* огородный чернозем, *свежесваренный* асфальт» [11, с. 259]; и др. объектов.

«Кулинарные образы» представлены не только в рассказе «Сестры Черепановы», но и в других произведениях сборника. Они могут носить развернутый характер, как, например, в следующем фрагменте из притчи «Статуя командора»: «Текучая мимика статуи напоминала *медленное, одышливое кипение загустевшей каши*: крупинки гранита шевелились, *будто серая гречка*» [11, с. 109]. Так описывается приход Командора. Задействуются прежде всего визуальные ассоциации. При этом «кулинарное» сравнение понижает градус ужаса от прихода Каменного гостя. Триллер превращается в комедию или трагикомедию. Интересный образ «подкопченных сосков» представлен в рассказе «Тайна кошки». Эта деталь подчеркивает некоторый утилитарный характер отношения Крашенинникова к своей возлюбленной. В этом же произведении представлен наиболее негативный образ данной тематической группы: кошка, которую увидел Крашенниников во дворе, «жевала что-то тянучее и липкое, точно ела собственные кишки» [11, с. 126].

Интересно, что в разных рассказах сборника используются похожие «кулинарные образы», объединенные семой «сладкое». «Сестры Черепановы»: «в застывшем, *будто мармелад*, машинном масле, в прогорклой пыли» [11, с. 244 – 245]; «спустив на кончик носа, рыхлого, *как мокрый сахарок*, мутноватые очки» (о библиотекарше) [11, с. 251]; «долговязый, с прыщами, *как малиновое варенье*, Гришка Зотов» [11, с. 251]; «улыбка его *напоминала вылезшую из слоеного пирога полоску варенья*» [11, с. 260]. Мы видим во всех примерах, что «сладкие» образы помещены в контрастный контекст, что и придает им иронический или даже саркастический характер. В последнем случае подчеркивается вымученность улыбки товарища, «словно чем-то сдавленного сверху».

«Тайна кошки»: «…держа обеими руками толстую книжку, прослоенную, *будто бисквит вареньем*, цветными иллюстрациями» [11, с. 120]; «Разноцветные герои Лориных сказок – все эти говорящие белочки, филины, волки и лисы – *казались* Крашенинникову совершенно ненастоящими, какими-то *сладкими внутри*, будто прототипами для них послужили *шоколадные фигурки*, обернутые подарочной фольгой» [11, с. 121]. В данных примерах сравнения также носят иронический характер. Но в рамках этого рассказа «сладкое» становится символом фальши, «игрушечности».

«Под покровом Моцарта»: «На тебе был твидовый пиджак с коричневыми пуговицами, *похожими на шоколадные конфеты*» [11, с. 191]; «Меня, *будто кусочек сахара*, опустили в горячее самым уголком» (так Галина описывает зарождающееся чувство) [11, с. 183]; «Ситников, весь обсыпанный, *точно сахаром*, липкими мурашками, выскользнул из шелковых призрачных объятий…» [11, с. 193]. Если в первой компаративной единице сравнение пуговиц с шоколадными конфетами основано, скорее всего, на цветовой аналогии, то в двух других примерах ассоциации носят более сложный характер, при этом внешне противоположный. Галина описывает зарождающееся чувство, которое постепенно охватывает ее. Здесь важна семантика «горячего» – пылкости чувств, то есть их как бы подлинности. В последнем примере – описание состояния Ситникова после совершенного убийства, когда он прячется в шкафу, ожидая разоблачения. Липкие мурашки – это проявление его ужаса. В контексте рассказа и в целом сборника «Любовь в седьмом вагоне» «сладостность» чувств Галины тоже приобретает иронический характер. Неслучайно в финале рассказа Ситников готов использовать преданность Галины, чтобы обеспечить себе алиби.

Таким образом, несмотря на разный ассоциативный характер «сладких» образов в указанных трех рассказов, их объединяет все-таки иронический или явно саркастический характер. Почти все они работают на понижение образа в большей или меньшей степени.

Что касается других ТГ, то можно отметить преобладание «природных» образов, если объединить первые три группы (природа, животный и растительный мир) над «неприродными», если объединить седьмую и десятую группы. «Природные» образы традиционно активно используются в художественной литературе. См., например, статьи [5; 8] и др. Но в данном сборнике рассказов О. Славниковой важно не столько противопоставление «природного» и «неприродного», сколько даже их взаимодействие. Особенно это заметно в рассказе «Сестры Черепановы».

Первая группа образов сравнения «природа» включает в основном указание на природные явления или объекты неживой природы – камни: «Человек, оказавшийся *словно в заоблачном пространстве*, не видел, куда ступают его ослепшие ноги» [11, с. 235]; «…яйца, большие и крошечные, *напоминали цветом местную зеленовато-бурую яшму*» [11, с. 234]; «*тонким сизым маревом* серебрились голые березняки» [11, с. 255] и др.

Зооморфные сравнения преобладают среди «природных», что объясняется давней традицией ассоциировать человека (и не только) с представителями фауны: щетка *вроде ежа* (визуальные признаки), тощие, *как комары,* девчонки и др. Несколько экзотичным выглядит сравнение матери сестер Черепановых с кенгуру: «похожая из-за частых родов на печального больного кенгуру» [11, с. 232]. Неудачность этого сравнения отмечена и Е. Коробковой [6]. Показательна повторяемость некоторых сравнений. Так, в рассказе «Сестры Черепановы» дважды сравнивается с грызуном один из милиционеров, пришедших к сестрам, чтобы предъявить им обвинение в «производстве несертифицированного товара»: «другой длинный, выступающим прикусом *напоминал грызуна*» [11, с. 263]; «милиционер, *похожий на грызуна*» [11, с. 264].

В рассказе «Статуя командора» больше трети зооморфных образов связаны с насекомыми – стрекозой, мухами, пауком: «тоненькую, *как стрекозу*» [11, с. 90]; «Анечка *почувствовала себя мухой*» [11, с. 99]; «уложил ее растрепанные кудри, в которых застряли, будто *дохлые мухи*, цветки кладбищенской сирени» [11, с. 107]. Показательно, что во всех этих случаях образы связаны с Анечкой, которая из прекрасной стрекозы превращается в муху, да еще запутавшуюся в паутине (она навечно привязана к кладбищу по завещанию своего покойного мужа). И освободитель Анечки дон Хуан напоминает какое-то дивное насекомое. И фотосессии его похожи «на танец паука вокруг попавшейся мухи» [11, с. 102]. Последнее сравнение явно продолжает тему зависимости Анечки, ее несамостоятельности.

Рамки данной статьи не позволяют нам подробно анализировать все тематические группы компаративных единиц, поэтому отметим наиболее значимые, знаковые образы.

Важную роль играют зооморфные, фитоморфные и другие сравнения в следующем фрагменте рассказа «Сестры Черепановы». В определенный момент жизнь сестер коренным образом меняется. Толчком к этому послужил приезд журналистов, которые «напомнили» сестрам об их талантливых предках: Ефиме и Мироне Черепановых. Сестры загорелись идеей создания собственного паровоза и принялись за работу в заброшенных цехах. «Она (Фекла) увидела *похожих на тряпичные личинки* беззубых старух… Она увидела библиотеку со сломанным крыльцом; всюду на дверях висели, будто *мужские неработающие органы*, ржавые замки…» Особенно поразили Феклу Медянские дети: «детей было много, их угловатые, обритые, намазанные зеленкой головы *напоминали яблочки-дички*, *недозрелые и уже побитые*, гроздьями по пять – шесть штук на каждую семью. Вдруг душа Феклы, доселе спящая, рванулась, за себя и за всех поселковых, в широкий мир. Душа кричала, *как птица или паровоз*, ночами Фекле снились бегущие рельсы, *словно гигантская швейная машинка сострачивала вместе два куска туманного пространства,* и в разрывах густого, с искрами, паровозного дыма проступал большой ступенчатый город, где над каждым домом – нарядный, *будто новогодняя елка*, башенный кран» [11, с. 246].

Данный момент «прозрения» Феклы очень важен в рассказе. Ее боль за детей, лишенных нормальной жизни, особенно остро проявляется в выбранном авторе сравнении их с яблочками-дичками, *недозрелыми и уже побитыми.* Дети уже с рождения обречены на беспросветное, безрадостное и убогое существование. Они лишены школы, нормальных игр, кружков, возможности познания окружающего мира (даже библиотека не функционирует). Они уже подвержены духовному гниению.

Важна роль и другого сравнения: «Душа кричала, *как птица или паровоз».* С одной стороны, соединение таких разнородных объектов в одном сравнении (птица – природный объект; паровоз – технический) кажется нелогичным. Но, с другой стороны, автор таким образом акцентирует сему движения, полета, которого жаждет душа Феклы, причем не столько для себя, сколько для детей поселка. Это движение противопоставляется образу застоя, болота, духовной деградации жителей поселка.

Интересен в этом фрагменте и образ *гигантской швейной машинки.* Анализируя компаративные единицы в сборнике «Любовь в седьмом вагоне», мы обнаружили, что в разных рассказах появляются повторяющиеся образы с незначительными вариациями. Мы бы хотели остановиться на некоторых из них и начать как раз с компаративных конструкций, объединенных темой «швейного дела». В рассказе «Сестры Черепановы», кроме приведенного уже ранее примера, образ швейной машинки и швейного дела появляется еще несколько раз в связи с образом паровоза, который символизирует технический прогресс и возрождение поселка Медянки. «Был он (паровоз) нетяжел и невелик, *напоминал*, действительно, *старинную зингеровскую швейную машинку*» [11, с. 247 – 248]. Фекла и Маша создают свой вариант паровоза, движущей силой которого становится … самогонный аппарат: «…змеевик, пройдя через резервуар с водой, уходил, *как нитка в швейный механизм*, в паровозную топку» [11, с. 248]; шланг, тянувшийся из змеевика, мерцал, *будто шелковистая нитка*, уходящая в строчку» [11, с. 252]. Таким образом, мы видим, что на протяжении рассказа неоднократно возникает не только образ паровоза как символ прогресса, жизни, движения, но и образ швейной машинки, швейного дела, который соединяет в себе и идею прогресса (машинка – механизм), и идею единства (нить). Этот образ объединяет и разные тематические группы «Техники» и «Быта». В других рассказах сборника возникает только образ нити, но такой существенной роли, как в «Сестрах Черепановых», он не играет.

В разных рассказах сборника присутствует также образ *света,* в том числе искусственного. Наиболее ярко он реализован в рассказе «Сестры Черепановы»: «Необычная трезвость распространялась по поселку Медянка. Трезвость была *как яркий свет*, резавший водянистые испитые глаза; многие при этом свете не могли заснуть и маялись, не в силах отключить *горящий, как лампа*, собственный мозг…» [11, с. 253]. Мужики говорили журналисту, что «изнутри человека исходит *свет*, *как из сарая с зажженным электричеством*…» [11, с. 257]. Вполне понятна роль образа *света* как символа прозрения, возрождения жителей Медянки, но, к сожалению, недолгого.

В других рассказах компаративные конструкции с образом сравнения «свет» единичны и не играют ключевой роли. Но примечателен сам факт, что автор неоднократно обращается к этому семантическому типу. «Тайна кошки»: «…устало отрезала женщина, вытирая пацану физиономию полотенцем, *точно выкручивая перегоревшую лампочку*» [11, с. 118]. «Под покровом Моцарта»: «Промахнула против солнца полуразрушенная, точно израненная, громадная храмина, солнечный луч, пропущенный через ее пустую колокольню, мазнул, *будто прожектором*, Ситникова по лицу» [11, с. 185]. Последний пример показателен тем, что в качестве объекта сравнения выступает реальный, природный источник света (солнце, солнечный луч), который уподобляется искусственному (прожектору). Таким образом, герой этого рассказа (в отличие от жителей Медянки) не способен принять в себя луч (он его только «мазнул»). Он духовно мертв и не способен к возрождению. Неслучайно и возникает образ покалеченного храма, пустой колокольни. Дальнейшее развитие сюжета рассказа подтверждает моральную несостоятельность героя.

В финальной части статьи хотелось бы обратить внимание на менее частотные, но значимые семантические группы образа сравнения – «война» и «болезнь, смерть», тем более что они близки содержательно. Наиболее значительную роль образы боеприпасов играют в рассказе «Сестры Черепановы». Дымящие пылью улицы Медянки сравниваются с петардами; ягоды, выросшие на болоте, – с пулями и бомбочками. «Дело в том, что и тяжелые, *как пули*, болотные ягоды, и все остальные, выросшие на местном торфе, овощи и плоды обладали страшной силой брожения» [11, с. 237]; «каждая ягодка была, *как маленькая бомбочка*, заряжена энергией и буквально взрывалась во рту» [11, с. 255]. На образ ягод-пуль обращает внимание и Е. Коробкова [6]. Исследователь отмечает, что этот образ подчеркивает противопоставленность деревни другому миру. Именно ягоды становятся источником того топлива-самогона, на котором поедет самодельный паровоз. Но ягоды – это часть болота, той сущности, которая обладает как созидательной, так и разрушительной силой. Болото в художественной литературе часто является символом застоя. Но в анализируемом рассказе этот образ далеко не однозначен. Это вполне реальное болото, которое окружает поселок. «Болото обладало невероятной, почти колдовской *жизненной силой». «*Жизни в болоте было столько, что и *смерти* – не меньше» [11, с. 234 – 235]. Именно болото становится источником жизни и смерти в рассказе и в буквальном смысле, и в метафорическом. Поэтому образ ягод-пуль тоже амбивалентен. Ягоды являются источником топлива – движения, но и смерти, как любое оружие. Образ войны возникает в рассказе и в момент пробуждения поселковых мужиков: «Будто вернувшись с войны, они узнавали своих подросших детей» [11, с. 254]. В других проанализированных рассказах компаративные единицы данной группы не играют ключевой роли в произведении.

Поскольку милитаристские образы связаны и с темой «болезни и смерти», перейдем рассмотрению этой тематической группы сравнений. Начнем также с рассказа «Сестры Черепановы». Здесь можно обнаружить компаративные единицы, включающие образ «болезни». Так, старая асфальтированная дорога, соединявшая Медянку с внешним миром, превратилась в «сплошные трещины, бугры и *незаживающие мокрые язвы*» [11, с. 236]. Отсутствие реальной работы (после закрытия завода), оторванность от внешнего мира приводит к тому, что жители поселка начинают постепенно деградировать. Мы уже упоминали сравнение замков с *мужскими неработающими органами.* Возрождение Медянки, благодаря сестрам Черепановым, оказалось временным. В финале рассказа, когда паровоз конфисковали, но построили новую дорогу через болото, предприниматели завезли в поселок много дешевой водки. «В отличие от самогона на живой болотной ягоде, водка была пуста, *как мертвая вода*, и совершенно оглушила мужиков, *как если бы каждому разбили о башку воняющую солярой пол-литровую бутылку*» [11, с. 266]. Но в финале рассказа героини рассказа вновь пытаются воплотить свою мечту: вырваться из болота медянской жизни.

В других проанализированных нами рассказах тема смерти также присутствует. В «Статуе командора» Анечка вынуждена до конца жизни посещать кладбище по завещанию мужа. В финале рассказа он сам приходит к супруге-вдове, правда, с благими намерениями. В этот момент «Анюта резко села на постели, *как в фильмах садятся в гробу покойницы*» [11, с. 108]. Несмотря на «загробность» тематики этого рассказа и явным отсылкам к различным вариантам «Каменного гостя», произведение к финалу приобретает комический характер. В рассказе «Тайна кошки» имплицитно содержится мысль о самоубийстве главной героини – любовнице Крашенинникова.

Герой рассказа «Под покровом Моцарта» – убийца. В этом произведении больше всего и представлено компаративных единиц с образом сравнения «болезнь» или «смерть». Рассмотрим их. Наиболее интересным нам представляется сравнение, включающее в себя имя собственное, переходящее в прецедентное: «Лиза была шикарная, самодостаточная женщина, *а превратилась в сущий Чернобыль*» [11, с. 180]. Так характеризует свою любовницу (впоследствии им убитую) Ситников. Имя «Чернобыль» вызывает ассоциативную цепочку у читателя, связанную с аварией на Чернобыльской атомной станции, повлекшей за собой многочисленные жертвы не только в нашей стране. Территория, пострадавшая от взрыва реактора, до сих пор является зараженной и опасной для человека. Таким образом, формируется сильный негативный образ женщины, несущей разрушение всем, с кем она вступает в контакт, возможно, и неосознанно (стихийно), что еще больше усиливает опасность. Часть образов этой группы объединены семой болезни: «полуразрушенная, *точно израненная*, громадная храмина» [11, с. 185]; болезненной зависимости: Галина говорит о своей любви к Ситникову: «Это *как наркотик*». А в финале рассказа как бы в шутку звучит следующая фраза Галины: «Ты улыбаешься так, *будто сейчас меня задушишь*» [11, с. 200]. После чего следует как бы хеппи-энд: Ситников делает предложение. Но учитывая предысторию героя, шутка Галины недалека от буквального смысла.

Проанализировав особенности компаративных единиц в выбранных рассказах О. Славниковой, мы пришли к следующим выводам.

Среди *структурных* разновидностей данных единиц преобладают сравнительные обороты, что вполне характерно в целом для современной художественной прозы. Показательно активное использование лексических средств

выражения сравнения, особенно в рассказе «Сестры Черепановы». Сравнительные же придаточные предложения наиболее частотны в рассказе «Под покровом Моцарта».

Проанализировав *лексико-семантические особенности* компаративных конструкций, мы отметили пристрастие автора к тематической группам «Бытовая сфера» и «Еда» при выборе «образа» сравнения. Часто это обусловлено «игрой на понижение» в портретных описаниях. Интересно, что даже «сладкие образы» чаще всего носят иронический или резко негативный характер. Е. Коробкова считает, что использование сравнений кухонно-бытовой тематики в рассказах О. Славниковой обусловлено ориентацией автора на потенциального читателя – читательницу – «женщину-домохозяйку, с предельно узким кругозором» [6, с. 40]. Данное наблюдение в определенной степени справедливо, поскольку изначально сборник «Любовь в седьмом вагоне» предназначался для широкой, массовой аудитории. Большую роль в рассказах играют также зооморфные и фитоморфные сравнения. Особый интерес представляют сравнения, в которых объединяется природная и техническая сфера: «Душа кричала, *как птица или паровоз*».

Значимость компаративных единиц в *реализации содержания* анализируемых произведений оказалась различной. В результате проведенного анализа мы выявили важную особенность прозы О. Славниковой – повторяющиеся сравнения или компаративные единицы, объединенные близким образом: швейной машинки, света, в том числе искусственного и другие. Некоторые сравнения в произведениях автора играют ключевую роль, например, образ света, болотных ягод-пуль и др. в рассказе «Сестры Черепановы»; но иногда они носят несколько искусственный, нарочитый характер. Вместе с тем повторяемость некоторых образов позволяет объединить разнородные внешне произведения, в том числе и разного жанра, от детектива до антиутопии, в единое целое – сборник «Любовь в седьмом вагоне». В этом сборнике Славниковой удается достичь некоего компромисса между элитарной и массовой литературой, не утратив при этом своей писательской индивидуальности.

Библиографический список

1. Квятковский А.П. Сравнение. *Школьный поэтический словарь*. Москва: Дрофа, 2000: 327 – 330.
2. Земскова Л.Д. Зоосемантические конструкции сравнительного характера. *Русский язык в национальной школе*. 1975; № 5: 73 – 76.
3. Московкина Р.А. Сравнительный оборот в функции определений. *Единицы различных уровней в языке и речи*. Краснодар: Издательство Кубанского государственного университета, 1972; Ч. 1: 109 – 122.
4. Разуваева Л.В. Лексико-грамматические свойства компаративных конструкций с эксплицитным основанием сравнения в художественном тексте. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008; № 3: 114 – 117.
5. Конева В.П. Загадочные ассоциации современных сравнений (на материале прозы Б. Телкова). *Когда строку диктует чувство*: сборник научных и творческих работ преподавателей и студентов. Нижний Тагил: НТГСПИ (филиал) ФГАОУ ВО «РГППУ», 2017: 38 – 43.
6. Коробкова Е.С. Механизм сравнений в произведениях Ольги Славниковой. *Челябинский гуманитарий*. 2010; № 2 (11). Available at: https://cyberleninka.ru/article/mehanizm-sravneniy-olgi-slavnikovoy
7. Некрасова Е.А. Сравнения. *Языковые процессы современной русской художественной литературы*. Москва, 1977: 240 – 294.
8. Филатова Е.А. Сравнение как отличительная черта идиостиля В. Токаревой. Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство. 2011; Т. 19, Випуск 17 (3): 166 – 174. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2011_19_17(3)__29
9. Томашевский Б.В. *Стилистика*. Ленинград: Наука, 1983.
10. Ушакова Е.М. Лингвистический аспект в изучении сравнений. *Русский язык: Материалы и исследования.* Ставрополь, 1967; Выпуск 1: 5 – 50.
11. Славникова О.А. *Любовь в седьмом вагоне:* рассказы. Москва: АСТ: Астрель, 2008.
12. Березовая И.В., Фролова Г.А. Жанровое и тематическое своеобразие сборника рассказов О.А. Славниковой. *Альманах современной науки и образования*, 2016. № 5 (107). Available at: http://www.gramota.net/materials/1/2016/5/3.html
13. Крылова М.Н. Динамика средств выражения категории сравнения в области грамматики: лингвокультурологический аспект. *Язык и культура*. 2013; № 3 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-sredstv-vyrazhenya-sravneniya-v-grammatiki-lingvokulturologicheskiy-aspekt

References

1. Kvyatkovskij A.P. Sravnenie. *Shkol'nyj po`eticheskij slovar'*. Moskva: Drofa, 2000: 327 – 330.
2. Zemskova L.D. Zoosemanticheskie konstrukcii sravnitel'nogo haraktera. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1975; № 5: 73 – 76.
3. Moskovkina R.A. Sravnitel'nyj oborot v funkcii opredelenij. *Edinicy razlichnyh urovnej v yazyke i rechi.* Krasnodar: Izdatel'stvo Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta, 1972; Ch. 1: 109 – 122.
4. Razuvaeva L.V. Leksiko-grammaticheskie svojstva komparativnyh konstrukcij s `eksplicitnym osnovaniem sravneniya v hudozhestvennom tekste. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2008; № 3: 114 – 117.
5. Koneva V.P. Zagadochnye associacii sovremennyh sravnenij (na materiale prozy B. Telkova). *Kogda stroku diktuet chuvstvo*: sbornik nauchnyh i tvorcheskih rabot prepodavatelej i studentov. Nizhnij Tagil: NTGSPI (filial) FGAOU VO «RGPPU», 2017: 38 – 43.
6. Korobkova E.S. Mehanizm sravnenij v proizvedeniyah Ol'gi Slavnikovoj. *Chelyabinskij gumanitarij*. 2010; № 2 (11). Available at: https://cyberleninka.ru/article/mehanizm-sravneniy-olgi-slavnikovoy
7. Nekrasova E.A. Sravneniya. *Yazykovye processy sovremennoj russkoj hudozhestvennoj literatury*. Moskva, 1977: 240 – 294.
8. Filatova E.A. Sravnenie kak otlichitel'naya cherta idiostilya V. Tokarevoj. Visnik Dnipropetrovs'kogo universitetu. Seriya: Movoznavstvo. 2011; T. 19, Vipusk 17 (3): 166 – 174. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2011_19_17(3)__29
9. Tomashevskij B.V. *Stilistika*. Leningrad: Nauka, 1983.
10. Ushakova E.M. Lingvisticheskij aspekt v izuchenii sravnenij. *Russkij yazyk: Materialy i issledovaniya.* Stavropol', 1967; Vypusk 1: 5 – 50.
11. Slavnikova O.A. *Lyubov' v sed'mom vagone:* rasskazy. Moskva: AST: Astrel', 2008.
12. Berezovaya I.V., Frolova G.A. Zhanrovoe i tematicheskoe svoeobrazie sbornika rasskazov O.A. Slavnikovoj. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*, 2016. № 5 (107). Available at: http://www.gramota.net/materials/1/2016/5/3.html
13. Krylova M.N. Dinamika sredstv vyrazheniya kategorii sravneniya v oblasti grammatiki: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Yazyk i kul'tura*. 2013; № 3 (23). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-sredstv-vyrazhenya-sravneniya-v-grammatiki-lingvokulturologicheskiy-aspekt

Статья поступила в редакцию 30.08.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-236-239

Hadi Baharloo, *senior teacher, Faculty of Humanities, Department of Russian Language of Tarbiat Modares University (Tehran, Iran), E-mail: baharloo@modares.ac.ir*
Mohammad Reza Mohammadi*, Senior Lecturer, Faculty of Humanities, Department of Russian Language of Tarbiat Modares University (Tehran, Iran), E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*
Mina Marezloo, *postgraduate, Faculty of Humanities, Department of Russian Language of Tarbiat Modares University (Tehran, Iran), E-mail: mina.marezlou@modares.ac.ir*

ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF LINGUISTIC-CULTURAL DICTIONARIES. The article presents a structural analysis of linguistic-cultural dictionaries related to the Russian language by subject or by addressee. The relevance of the analysis is related to the well-proven decisive role of these dictionaries in the process of teaching foreign languages. In addition, due to the special nature and peculiar material of these dictionaries, they are structurally different from the ordinary bilingual and explanatory dictionaries, which are often used in teaching foreign languages. Thus, a structural analysis of the performed work can provide the necessary information for the execution of the relevant work. This research is focused on the consideration of the micro-, media- and macrostructure of linguistic-cultural dictionaries that can be used in teaching Russian as a foreign language. The results of the analysis, defining popular trends in the compilation of linguistic-cultural dictionaries, can be of a reference nature for the compilation of linguistic-cultural dictionaries. The analysis is aimed at considering the general requirements for the compilation of such dictionaries (volume, addressee, etc.), analysis of the structure of dictionary entries (macrostructure of the dictionary), identification of the nature of the definition of paradigmatic and syntagmatic relationships between headwords in dictionaries (media structure of the dictionary), and detection of their general structure (dictionary macrostructure).

Key words: **linguistic-cultural dictionary, macrostructure, microstructure, mediostructure.**

***Хади Бахарлу**, канд. филол. наук, ст. преп., университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: baharloo@modares.ac.ir*
***Мохаммад Реза Мохаммади**, канд. филол. наук, доц., университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*
***Мина Марезлу**, аспирант, университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: mina.marezlou@modares.ac.ir*

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ

Статья посвящена структурному анализу лингвострановедческих словарей, связанных с русским языком по предмету или по адресату. Актуальность проведенного анализа определяется вполне доказанной решающей ролью этих словарей в процессе обучения иностранным языкам. Кроме того, в связи с особым характером и своеобразным материалом, эти словари структурно отличаются от обычных двуязычных и толковых словарей, которые часто используются при обучении иностранным языкам. Таким образом, структурный анализ уже существующих работ может предоставить необходимую информацию для выполнения соответствующих работ. Настоящая исследовательская статья ориентирована на рассмотрение микро-, медио- и макроструктуры лингвострановедческих словарей. Результаты анализа, определяющие популярные тенденции в составлении лингвострановедческих словарей, могут носить справочный характер для подготовки других изданий. Проведенное исследование направлено на рассмотрение общих требований к составлению таких словарей (объем, адресат и т.д.), анализ структуры словарных статей (макроструктура словаря), выявление характера определения парадигматических и синтагматических связей между заголовочными словами в словарях (медиоструктура словаря) и обнаружение их общей структуры (макроструктуры словаря).

Ключевые слова: **лингвострановедческий словарь, макроструктура, микроструктура, медиоструктура.**

В процессе обучения иностранным языкам методы, приемы и средства играют важную роль. Уместное сочетание указанных факторов ведет к эффективному формированию и закреплению умений и навыков их использования при коммуникации. Л.В. Московкин и А.Н. Щукин, ссылаясь на Е.С. Полат, считают термин «средство обучения» термином с широким кругом толкований, который в общем понимании включает технические и нетехнические средства обучения. К нетехническим средствам обучения относятся учебные пособия, а к техническим – учебно-наглядные пособия, которые для демонстрации содержащейся в них учебной информации требуют специальных разработок – диафильмы, диапозитивы, транспаранты, звукопись, кинопособия, телепередачи, видеозапись, радиопередачи, обучающие прикладные программы для компьютера – и самой аппаратуры, к которой относятся кинопроекторы, диапроекторы, графопроекторы, телевизоры, магнитофоны, видеомагнитофоны, лингафонные устройства, компьютеры [1, с. 176].

В книге «Методика преподавания русского языка как иностранного» под средством обучения понимается «комплекс пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком». В структурном отношении средства обучения делятся на следующие группы:

1) средства обучения для преподавателя – программа (по русскому языку), книга для преподавателя, методические пособия, справочная и научная литература;

2) средства обучения для учащихся – книга для учащихся (учебник), вводно-фонетический курс, книга для чтения, пособия по развитию речи, сборник упражнений, справочник по русскому языку, словари разговорники;

3) аудиовизуальные средства обучения – слуховые (фонограммы), зрительные (видеограммы), зрительно-слуховые (видеофонограммы);

4) технические средства обучения – средства записи звука и изображения, звукопроизведения, оптической проекции [2, с. 50].

Среди разнообразных средств обучения иностранным языкам особое место занимают словари. Их можно отнести к числу самых элементарных, наиболее популярных средств. Для словарей характерна разнообразность видов и, соответственно, функций в процессе обучения. Словарь может включаться в группу технических (если речь идет об онлайн-словарях) и нетехнических (в случае печатных словарей) средств обучения. Кроме того, данного средство может быть использовано и преподавателями, и студентами. В соответствии со сферой употребления, адресатом, темой, назначением и другими элементами они разделяются на разные типы, в том числе выделяют переводные, толковые, общие, терминологические, большие, средние, малые и т.д. словари.

В связи с тесной взаимосвязью словарей с процессом обучения особую важность приобретают учебные словари, которые на основе предмета обучения подразделяются на подтипы. Как утверждает Жунусова Ж.Н., «учебная лексикография определяется рядом отличительных особенностей: методической направленностью, строгой ориентацией на определенный этап обучения и специфическим отбором языкового материала» [3, с. 16]. В методике преподавания предметы обучения обычно ориентируются на повышение трех основных компетенций учащихся: речевой, языковой, социокультурной. На этом основании выделяются такие виды словарей, как грамматические, страноведческие и словари реалий.

Грамматические словари в связи с их популярностью отличаются более четкой и точной структурой. Словари, ориентированные на систематизацию культурных и страноведческих сведений, в связи с особым характером материала обычно своеобразны по структуре и методике их составления. В существующих теоретических источниках информации о методике составления лингвострановедческих словарей немного, что затрудняет работу над их созданием. Этим определяется актуальность представленной авторами исследовательской работы, посвященной анализу структуры этих словарей. Основная цель данного исследования заключается в определении общего характера и отличительных черт структуры лингвострановедческих словарей на основе принципов индуктивного умозаключения. Вслед за общими теориями современной лексикографии структура этих словарей рассматривается по следующим параметрам: общая характеристика, микро-, медио-, и макроструктура.

Общая характеристика включает такие основополагающие сведения о словаре, как читательский адрес, объем словаря, ориентация словаря (языковая, предметная, тематическая). Эти характеристики далее становятся основными критериями определения структуры словаря. Макроструктура словаря объединяет общие составляющие его части: предисловие, рекомендации по использованию, корпус словаря, указатели, библиография, соответствующие требованиям словаря приложения и др. Под макроструктурой понимается общая схема словарных статей, т.е. составляющие зоны словарной статьи, в том числе заголовочная единица, эквивалент, толкование, иллюстрация и т.д. [4; 5]. Медиоструктура словаря – это отсылочная зона, определяющая парадигматические и синтагматические отношения между словарными статьями [4; 6].

Словари, которые составляют материал анализа и подвергаются анализу структуры:

- Чернов Г.В. Американа: лингвострановедческий словарь. Смоленск: Полиграмма, 1996 [7].
- Томахин Г.Д. Великобритания: лингвострановедческий словарь. Москва: Астрель. АСТ, 2001 [8].
- Россия: большой лингвострановедческий словарь. Под общей редакцией проф. Ю.Е. Прохорова. Москва: АСТ-ПРЕСС», 2007 [9]
- Волкова Г.И., Дементьев А.В. Испания: Учебный испанско-русский лингвострановедческий словарь-справочник. Москва: Высшая школа, 2006 [10].
- Франция: лингвострановедческий словарь». Под редакцией д-ра филол. наук, проф. Л.Г. Ведениной. Москва: “Интердиалкт”+/”АМТ”, 1997 [11].

Различия и сходства в общих положениях лингвострановедческих словарей

Что касается общих положений, то рассмотренные нами словари различаются по целому ряду характеристик: объему словника, адресату, тематике, структуре и способам представления описываемых единиц.

По объему страноведческие словари в основном относятся к группе средних («Американа» с объемом 20 000 заголовочных слов) и малых («Испания» – 1 600 заголовочных слов, «Великобритания» – 9 500 заголовочных слов, «Франция» – 7 000 заголовочных слов, «Россия» – 2 000 заголовочных слов) словарей. Заголовочные слова в четырех из пяти рассмотренных словарей насчитывают максимум 10 тыс. слов. Единственное исключение в этом отношении – словарь «Американа», содержащий 20 000 заголовочных слов.

Своеобразная характеристика лингвострановедческих словарей заключается в разнообразии включаемого в них материала. В лингвострановедческих словарях можно найти информацию о реалиях, битвах, исторических фактах, литературе, культуре, образовании, устройстве государства, экономике, политике и природе страны, о важных деятелях и международных отношениях между странами. Иногда в этих словарях указанные сведения предоставляются не в отдельных словарных статьях, а в гнезде соответствующих (тематически связанных) статей. Например, в словаре «Франция» отсутствуют статьи, посвященные отдельным личностям. Информация о государственных и общественных деятелях, философах, художниках, музыкантах, спортсменах дается в связи с объяснением той или иной реалии. Некоторые из указанных тематических областей встречаются во всех словарях (например, географические, исторические, политические и культурные сведения представлены во всех словарях, а экономические затрагиваются только в некоторых из них).

Страноведческие словари разнообразны также по адресату. Это, прежде всего, связано с разнообразием лингвострановедения. Понятие «лигвострановедение» включает экстралингвистические фоновые знания исторического, географического, политического, экономического и прочего характера. В связи с этим в круг пользователей этих словарей наряду с изучающими иностранные языки

входят все, кто хочет лучше знать страну и язык: журналисты, переводчики и зарубежные исследователи. Эти словари могут быть использованы как банк данных для деловых людей, потому что они содержат сведения об экономических процессах в стране и особенностях хозяйственного механизма, а также для лиц, желающих посетить страну (достопримечательности, зрелищные учреждения, традиции и обычаи).

Макроструктура лингвострановедческих словарей

Во всех анализируемых трудах единицы, входящие в словники, располагаются по алфавиту, кроме словаря «Великобритания», в котором встречается тематическое распределение словарных статей. Он построен по типу тематического справочника, и включенный материал разделен по темам на 10 глав: «Литература», «Театр», «Музыка», «Кино», «Танец и балет», «Живопись и скульптура», «Архитектура и дизайн», «Радио», «Телевидение», «Пресса». Первая глава, посвященная литературе Великобритании, имеет 12 разделов в соответствии с принятой в истории развития литературы классификацией по векам и периодам. Остальные главы охватывают целиком материалы по определённой теме (театр, музыка и т.д.).

Что касается обшей структуры страноведческих словарей, то они по элементам, которые включаются в макроструктуру словаря, одинаковые, а по порядку расположения этих элементов различны. Основные составляющие части лингвострановедческих словарей: предисловие, как пользоваться словарём (о структуре словаря), условные сокращения (список используемых сокращений), корпус словаря, указатель (индекс), список источников (список использованной литературы), приложение (последствие), которое включает карты, таблицы, рисунки и оглавление. В некоторых случаях оглавление (содержание) встречается в начале, перед предисловием.

Медиоструктура лингвострановедческих словарей

Медиоструктура (или отсылочная зона) в страноведческих словарях в большинстве случаев предлагается одинаково. В словаре «Американа» встречающиеся внутри пояснений на русском языке английские слова, словосочетания или даже целые цитаты приводятся в угловых скобках <...>, которые означают: «По-английски в США это называется так (говорится следующим образом)». Если при этом читатель находит еще и знак *, это значит, что на соответствующее слово или словосочетание имеется отдельная статья, из которой можно почерпнуть дополнительные сведения. Кроме того, в конце многих статей приводятся имеющие рекомендательный смысл пометы: см. (смотрите), см. тж. (смотрите также), ср. (сравните) н ср. тж. (сравните также). Иногда в словарях за пометой тж. (также) следует синоним вокабулы без звездочки. Это значит, что синоним в виде самостоятельной словарной статьи в словаре отсутствует.

В связи с тем, что входящие в лингвострановедческие словари единицы больше всего относятся к терминам, и для терминов характерна однозначность, указание на синонимию, как один из основных видов семантической связи заглавных слов в лексикографии, реже (в сравнении с общими словарями) встречается в лингвострановедческих словарях.

Из других видов семантической связи, выделенной в медиоструктуре словаря, можно указать на наличие прямого денотативного отношения к заголовочному слову. Например, в словаре «Россия» слова, употребленные в тексте, но имеющие собственную словарную статью, выделяются полужирным шрифтом со знаком *. Курсивом в тексте статьи выделяются слова и выражения, на которые обращается особое внимание как на собственно языковые единицы, имеющие прямое отношение к заголовочному слову статьи (образованные от него, включающие его в свой состав, ассоциирующие с ним и пр.), а также цитаты литературных произведений. Полужирным курсивом (или полужирным курсивом со знаком*) выделяются слова, сочетающие в себе качества единиц, выделяемых курсивом.

В словаре «Испания» выделенные жирным курсивом и взятые в квадратные скобки слова являются ссылками на соответствующие словарные статьи. При этом следует иметь в виду, что если в ссылке внутри квадратных скобок слова отделены друг от друга точкой с запятой, то первое слово указывает на название статьи, а второе – на соответствующий пункт статьи.

Микроструктура лингвострановедческих словарей

Как показывают результаты нашего анализа, в страноведческих словарях чаще всего встречаются следующие зоны: заголовочное слово или словосочетание, фонетические характеристики, грамматические сведения о слове, стилистические пометы, переводное соответствие.

Для облегчения поиска нужной зоны в страноведческих словарях используются шрифтовики и цветовое выделение. Почти во всех рассмотренных словарях заголовочные слова выделены полужирным шрифтом, кроме словаря «Россия», в котором заголовочные слова в словарной статье обозначены выделением первой буквы жирным шрифтом. Полужирным шрифтом выделяются также (в словарной статье) те лингвострановедчески ценные единицы, которые несут наибольшую смысловую нагрузку, являются своего рода ключевыми или тематически важными для данной статьи.

По-разному в структуре словарных статей представляются названия художественных произведений. Самый популярный способ – это их представление в кавычках, и если у описываемого объекта существуют варианты наименования, то в качестве основного заголовочного слова избирается вариант наименования, наиболее употребительный в речи, и в этом случае приводятся его стилистическая характеристика и указания на особенности употребления в речи. Для сравнения: в словаре «Великобритания» отмечено, что названия художественных и других произведений, газет, журналов, программ радио и телевидения выделены курсивом, но даются без кавычек. В этом словаре полужирным курсивом, но в кавычках даны цитаты из литературных произведений, песен, крылатые слова. В словаре «Испания» название художественного произведения или кинофильма на языке оригинала дается в косых скобках. Если название статьи состоит из несколько слов, то оно обозначается в тексте первой буквой каждого слова.

Так как страноведческие словари одновременно обладают характеристикой словарей и энциклопедического, и грамматического типа, то их словарные статьи дают лишь минимум лингвистической информации, необходимой для специалистов соответствующей сферы деятельности. Самая распространенная грамматическая помета – это указания на родовую и числовую форму заглавия-существительного (например, в словаре «Франция» отмечаются род и множественное число существенного, если вход словарной статьи представлен одним словом). При наличии словосочетания показатель рода и числа отсутствует следующим образом:

Ampere ***m***
Alpes *fpl*
Academie des Jeux Floraux

Чаще в рассмотренных словарях встречается фонетическая информация о заглавии. В словаре «Американа» фонетическая транскрипция дана в квадратных скобках и приводится в транскрипционных знаках. В тех случаях, когда слово произносится по общеизвестным правилам, вместо транскрипции в квадратных скобках […] вокабула отделяется от перевода наклоненными вправо параллельными линиями /…/. В словаре «Россия» в слове (словосочетании) указывается ударение. В словаре «Испания» в помощь читателям, не владеющим в достаточной мере испанским, все испанские имена, географические названия и слова, реалии, встречающиеся в тексте статьи, снабжены знаком ударения (´), а после них в круглых скобках светлым курсивом приводится их испанское написание. В словаре «Франция» транскрипция дается только для слов с отступлением от существующих правил произношения (в основном слова иностранного происхождения).

Этимологические информации реже даются в лингвострановедческих словарях. В словаре Испания в некоторых случаях после заглавного слова в круглых скобках указывается его происхождение (латинское, арабское и т.д.).

Среди различных прагматических информаций лингвострановедческие словари ограничиваются определением регистра (сферы употребления) заглавного слова. Указанное ограничение оправдано, потому что словарные единицы больше всего относятся к стилистически нейтральным. Редки случаи стилистически сниженной лексики, которые снабжены пометой разг., например, «Bleau» в словаре «Франция»: «Bleau разг. Бло!!».

Особое значение в этих словарях имеет зона семантизации. Семантизация (раскрытие смысла) словарных статей представляется либо в виде эквивалента, либо в виде толкования и описания смысла заглавия с краткой энциклопедической справкой, содержащей информацию о месте и значении данной реалии в истории и культуре России. В статьях, посвященных государственным и общественным деятелям, деятелям науки и культуры, приводятся их краткие биографии.

Описание национально-культурного фона заголовочного слова включает информацию о том, какие ассоциации возникают у носителей по поводу реалии, обозначенной заголовочной единицей, каков статус данной реалии в сознании носителя языка, сведения об оценке реалии у разных слоев населения, изменениях национально-культурного фона реалии, т.е. изменениях в понимании роли того или иного явления и отношении к нему в разных слоях общества в разные исторические периоды. В этой же части статьи представляется информация о наиболее известных фактах отражения реалии, обозначенной заголовочным словом, в литературе, музыке, изобразительном искусстве. Например, в словаре «Россия» в статье «Волга» упоминаются связанные с Волгой русские народные песни, стихотворение Н.А. Некрасова, картины И.Е. Репина и И.И. Левитана.

В толковании заголовочных слов в лингвострановедческих словарях иногда встречаются недостатки, связанные с ограничением комментаторов, что не может передать особенности национального менталитета. Так, например, объяснение allocation de logement как «пособия на оплату жилья» не совсем доступно для иностранного читателя и нуждается в дальнейших уточнениях.

Кроме вышеуказанных способов (эквивалент, толкование), раскрытие смысла осуществляется также вербальными и графическими иллюстрациями. Например, в словаре «Испания» в некоторых случаях для раскрытия смысла и особенностей употребления слова приводятся примеры-иллюстрации, которые отделяются от комментария двумя косыми линиями (//).

Из других видов семантической связи, которые лежат в основе составления микроструктуры словаря, можно указать на омонимию. В словаре «Американа» омонимы приводятся самостоятельными статьями под римскими цифрами, и толкования многозначных слов отделяются полужирными арабскими цифрами со скобкой: 1), 2)…. В словаре «Россия» в тех случаях, когда описывается несколько значений слова, каждое значение отмечается арабскими цифрами и дается с абзаца, а в тех случаях, когда значения слова омонимичны, т.е. значительно расходятся по смыслу, каждое из них описывается в отдельной статье, обозначенной

порядковым номером. В словаре «Испания» разные значения одного и того же слова или словосочетания разделяются цифрами внутри статей.

В микроструктуре лингвострановедческих словарей используются следующие приемы и диакритические знаки для удобства работы со словарем:

, : используется между фамилией и имя в словарях «Испания», «Великобритания» и «Россия».

( ): В словаре «Испания» в круглых скобках приводятся дополнительные сведения: титулы, годы жизни или правления, даты событий, место рождения и смерти. Римскими цифрами обозначается век, арабскими – год исторического события.

« »: даты жизни исторических лиц в словаре «Великобритания» и «Американа».

\\: В словаре «Американа» перевод отмечен полужирным шрифтом, иногда в скобках приводится часть перевода, которую можно опустить, реже – его вариант, а после знака \\ начинается объяснительная часть словарной статьи.

Прописная буква в словаре «Испания» показывает цвета, которые являются символом штата, но распространены по всему земному шару.

Лингвострановедческие словари разнообразны по структуре. Это своеобразие связано с особым характером их описываемой языковой лексики. Они ориентированы на экстралингвистические сведения, которые по существу разнообразны. Страноведческие сведения, которые помогают повышению культурной и страноведческой компетенции учащихся, включают разнообразные материалы, в том числе политический, экономический, исторический, культурный и т.д. Указанное разнообразие ведет к разнообразию адресатов, необходимой для включения в словарь информации, взаимосвязи понятий и заголовочных слов.

Микроструктура лингвострановедческих словарей обычно состоит их трех основных зон: заголовочное слово, семантизация (в виде эквивалента или толкования), зона иллюстрации (вербальной или графической).

Основной вид связи, на основе которых формируется медиоструктура словаря, – это денотативное отношение к заголовочному слову.

Страноведческие словари в основном похожи по общим составляющим частям макроструктуры, а различны по порядку их расположения в тексте. Наличие карт и таблиц считается характерной для большинства лингвострановедческих словарей частью макроструктуры.

Библиографический список

1. Московкин Л.В., Щукин А.Н. *Хрестоматия по методике русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы, 2010.
2. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.
3. Жунусова Ж.Н. Некоторые аспекты разработки учебных двуязычных идеографических словарей. *Исследовательский журнал русского языка и литературы.* 2019; Т. 7, № 2: 11 – 28.
4. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва: Академия, 2008.
5. Дубичинский В.В. *Теория и практика лексикографии*. Москва: Флинта, Наука, 2008.
6. Агрикола Э. Микро-, медио- и макроструктуры как содержательная основа словаря. *Вопросы языкознания*. 1984; № 2.
7. Чернов Г.В. *Американа: лингвострановедческий словарь*. Смоленск: Полграмма, 1996.
8. Томахин Г.Д. *Великобритания: лингвострановедческий словарь*. Москва: АСТ 2001.
9. Прохорова Ю.Е. *Россия: большой лингвострановедческий словарь*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2007.
10. Волкова Г.И., Дементьев А.В. *Испания: Учебный испанско-русский лингвострановедческий словарь-справочник*. Москва: Высшая школа, 2006.
11. Веденина Л.Г. *Франция: Лингвострановедческий словарь*. Москва: "Интердиалкт"+/"АМТ", 1997.

References

1. Moskovkin L.V., Schukin A.N. *Hrestomatiya po metodike russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2010.
2. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
3. Zhunusova Zh.N. Nekotorye aspekty razrabotki uchebnyh dvuyazychnyh ideograficheskih slovarej. *Issledovatel'skij zhurnal russkogo yazyka i literatury*. 2019; T. 7, № 2: 11 – 28.
4. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Dubichinskij V.V. *Teoriya i praktika leksikografii*. Moskva: Flinta, Nauka, 2008.
6. Agrikola `E. Mikro-, medio- i makrostruktury kak soderzhatel'naya osnova slovarya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1984; № 2.
7. Chernov G.V. *Amerikana: lingvostranovedcheskij slovar'*. Smolensk: Polgramma, 1996.
8. Tomahin G.D. *Velikobritaniya: lingvostranovedcheskij slovar'*. Moskva: AST 2001.
9. Prohorova Yu.E. *Rossiya: bol'shoj lingvostranovedcheskij slovar'*. Moskva: AST-PRESS, 2007.
10. Volkova G.I., Dement'ev A.V. *Ispaniya: Uchebnyj ispansko-russkij lingvostranovedcheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
11. Vedenina L.G. *Franciya: Lingvostranovedcheskij slovar'*. Moskva: "Interdialkt"+/"AMT", 1997.

Статья поступила в редакцию 12.08.21

УДК 811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-239-242

***Bachurin V.V.**, teacher, Department of Foreign Languages and Intercultural Communications, Ural State University of Railway Transport (Yekaterinburg, Russia),*

E-mail: linguistics.dpt@yandex.ru

CRITERIA FOR THE SELECTION OF LEXICAL UNITS FOR THE STUDY OF COGNITIVE MECHANISMS OF FORMATION OF CHINESE COMPUTER-RELATED TERMINOLOGICAL COMPOUND WORDS. The article discusses derivational processes that determine the formation of Chinese terminology in the field of information technology, and related problems of the selection of lexical units meeting the requirements of the study of cognitive mechanisms of formation of terminological compound words. Specifics of derivation can impose restrictions on the analysis of relationships between the components of a term, determining the prospects for the study of its cognitive-semantic structure. Due to the dependence of computer terminology on English as a donor language, a significant number of formally complex words do not demonstrate an independent result of the Chinese word-composition, and as such are not a product of conceptualization within the framework of the Chinese language. The paper studies the possibility of analyzing different types of terminology in terms of origin and structure, and offers criteria for the selection and classification of terms based on approaches to the study of the specifics of relationships between the components, characteristics of the derivational step at a term creating stage and the formal and semantic unity of a terminological compound word.

Key words: **derivation, Chinese language, cognitive linguistics, compound words, computer terminology, conceptualization, models of word formation, word-composition.**

***В.В. Бачурин**, преп., Уральский государственный университет путей сообщения, г. Екатеринбург,*

E-mail: linguistics.dpt@yandex.ru

КРИТЕРИИ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЙСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ-КОМПОЗИТОВ

В статье рассматриваются деривационные процессы, определяющие образование китайской терминологии в сфере информационных технологий, и связанные с ними проблемы отбора лексических единиц, соответствующих задаче исследования когнитивных механизмов формирования терминов-композитов. Особенности деривации могут накладывать ограничения на изучение межкомпонентных связей внутри термина, определяя перспективы исследования его когнитивно-семантической структуры. Вследствие зависимости компьютерной терминологии от английского языка как языка-донора значительная часть формально сложных слов не является самостоятельным результатом китайского словосложения, продуктом концептуализации в рамках китайского языка. В работе ставится вопрос о возможности анализа различных по происхождению и структуре типов терминов и предлагаются критерии отбора и

классификации терминов, основанные на подходах к изучению специфики межкомпонентных связей, характеристике деривационного шага при создании термина и цельнооформленности термина-композита.

Ключевые слова: **деривация, китайский язык, когнитивная лингвистика, композиты, компьютерная терминология, концептуализация, словообразовательные модели, словосложение.**

Изучение когнитивных аспектов словообразования на примере формирования терминов науки и техники актуально для современной лингвистики. Актуальность исследования обусловлена динамичным развитием науки и техники, генерирующим значительный объем лингвистического материала, анализ которого в силу количества и разнообразия новой терминологии не получил достаточного освещения в научной литературе, и на основе которого в рамках когнитивного подхода можно рассматривать феномены деривации и принципы функционирования языковой системы.

Одной из передовых научно-технических отраслей, порождающих большое количество терминов, является сфера информационных технологий.

Терминология ИТ в китайском языке представлена преимущественно словами, имеющими сложную полиморфемную структуру. Выявление структуры терминов-композитов и специфики связей между их компонентами дает более глубокое понимание когнитивных механизмов деривации современного китайского языка.

Целью проводимого автором исследования является изучение языковых и когнитивных основ формирования композитов в современном китайском языке на примере терминологии ИТ. Таким образом, в фокусе внимания находятся процессы, определяющие концептуализацию термина-композита, т.е. термина, возникшего в результате словосложения.

При этом происхождение отдельных классов китайских компьютерных терминов ставит вопрос о принципиальной возможности их концептуализации и анализа. Поэтому на начальном этапе сформулированы и находят решение в рамках настоящей статьи следующие задачи:

- определить критерии для отбора анализируемых композитов,
- дать характеристику различных классов китайских ИТ-терминов с позиции данных критериев.

Научная новизна работы состоит в изучении языкового материала лексико-тематической группы «Информационные технологии» в китайском языке с позиций когнитивного подхода как одного из перспективных направлений современного языкознания. Демонстрируется эффективность когнитивного подхода в выявлении когнитивных моделей и процессов формирования термина.

Теоретическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов, связанных с анализом когнитивных моделей и процессов формирования семантики китайских компьютерных терминов, в рамках развития теории когнитивного словообразования.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в качестве дополнительного материала на лекционных курсах по когнитивной лингвистике и лексикологии китайского языка.

Проблемы отбора лексических единиц для настоящего исследования обусловливаются двумя ключевыми факторами: во-первых, зависимостью китайских терминов ИТ от английского языка, а во-вторых, особенностями китайской морфологии.

Существенная часть китайской компьютерной терминологии сформирована за счет либо разного рода заимствований из английского (фонетических, семантических, гибридных), либо терминологизации общеупотребительных слов по аналогии с английским языком, либо относится к «китайским терминам, возникшим под иноязычным влиянием» (foreign-inspired Chinese terms), мотивированным, по мнению Ли Согуя, не только фонетикой, формой и значением иностранных слов, но также когнитивной обработкой «происходящих извне сущностей и концептов» (foreign entities and concepts) [1].

Путь образования термина-композита в значительной степени определяет перспективы исследования его когнитивно-семантической структуры и накладывает ограничения на изучение межкомпонентных связей внутри термина. Например, на основе структурного калькирования создаются формально сложные слова, по сути, не являющиеся самостоятельным результатом китайского словосложения, продуктом концептуализации в рамках китайского языка. По нашему мнению, возможности исследования концептуализации таких слов должны рассматриваться отдельно.

Проблематика морфологической структуры включает вопросы о количестве морфем в термине-композите, свободности и связанности морфем, а также проблему разграничения корней, полуаффиксов и аффиксов.

Принимая во внимание указанные выше деривационные особенности, можно предложить следующие критерии отбора лексических единиц для изучения композитов в рамках лексико-тематической группы «Информационные технологии» в китайском языке:

Во-первых, анализируемые лексические единицы должны обладать способностью отражать специфику китайского словосложения, выраженную не только в терминах морфо-синтаксических категорий составляющих их частей (N, V, Adj и т.д.), но и в терминах синтаксических и семантических отношений, которые имеют место между компонентами композитов. Два указанных метода анализа сложных слов, являясь взаимодополняющими, описывают ключевые подходы к изучению и классификации композитов в китайском языке. Первый подход преобладает в работах Лу Чживэя, Хуан Шэнхана, Дж. Паккарда и др. исследователей, к сторонникам второго можно отнести таких ученых, как Чжао Юаньжэнь, Чжан Шоукан, Жэнь Сюэлян, Ч.-Т. Дж. Хуан, Ч. Ли, С. Томпсон, Ч. Тин-Чи Тан, И.М. Ошанин, В.М. Солнцев, Н.Н. Коротков, А.Л. Семенас и др.

Во-вторых, деривационным шагом при формировании вышеуказанных терминов должно быть морфологическое соединение производящих (мотивирующих) основ в единую структуру, а не иная модель деривации, например, основанная на метафорическом расширении значения или калькировании иноязычных терминоэлементов.

В-третьих, следует разграничить исследуемые термины-композиты и полилексемные термины, или словосочетания. Проблема такого разграничения напрямую связана с общей теорией слова как ключевой номинативной и когнитивной единицы языка, а также ее применением к специфике конкретного национального языка, в данном случае китайского. Вопрос о цельнооформленности терминов-композитов определяется путем исследования совокупности их свойств.

На основе изучения специализированных компьютерных словарей [2; 3; 4] и словарей иероглифов [5; 6] рассмотрим, насколько отличающиеся по способам образования термины ИТ в китайском языке соответствуют предложенным критериям отбора.

Процессы образования терминологии ИТ служат наглядным примером взаимодействия двух концептуальных доменов на основе интерпретационной функции языка, где доменом-источником является мир человека, артефакты и природа, окружающая человека, доменом-целью – собственно сфера компьютерных технологий, а структурирование действительности связано с метафоризацией. Неслучайно одним из продуктивных способом образования новых терминов ИТ является терминологизация, или приобретение общеупотребительными словами нового специального значения и их вступление в новую функциональную сферу. Образование новых слов (терминов) путем терминологизации основано на метафоре, метонимии, переносе по функции.

Особенностью образования значительного количества терминов ИТ указанным способом в китайском языке является воспроизведение по шаблону развития полисемии соответствующих английских слов. Так, например, возникает целый ряд компьютерных терминологических микросистем, включая элементы и команды графического интерфейса операционных систем, почтовых приложений, браузеров, термины языков программирования: font > 字体 , folder > 文件夹, table > 表格, find > 查找, cut > 剪切, copy > 复制, paste > 粘贴, replace > 替换, search > 搜索, browse > 浏览, help > 帮助, cancel > 取消, save > 保存, bookmarks > 书签, send > 发送 , share > 分享.

При этом необходимо отмечать и возможные многоплановые различия между указанными терминами. Приведем два примера.

Сначала сопоставим имеющие несхожие этимологию и морфологическое устройство английское слово ‘window’ с китайским эквивалентом 窗口. С одной стороны, одноморфемное по структуре ‘window’, возникшее в среднеанглийском языке под древнескандинавским влиянием на основе поэтической метафоры (др.-сканд. vindauga < vindr ‘wind’ + auga ‘eye’, т.е. «глаз ветра», что отражает отсутствие стекла в окне в определенный исторический период), впоследствии утратившее признаки композита. С другой стороны, китайский композит, сформированный за счет составных частей 窗 окно и 口 ‘рот’, ‘отверстие’. Роль семантической доминанты выполняет первый компонент. Согласно словарной дефиниции 窗 – это 房屋通风透气的装置 ‘устройство вентиляции дома’. При этом несовпадение между правовершинностью большинства китайских N+N композитов и расположением семантической доминанты в 窗口 предположительно объясняется историческим переходом к дисиллабической структуре и близкой к аффиксальной (полуаффиксальной) ролью компонента 口. Интересно, что в синонимах 窗子, 窗户 второй компонент также играет соответственно аффиксальную и близкую к аффиксальной (полуаффиксальной) роли.

Создание английского компьютерного термина ‘window’ – терминологизация общеупотребительного слова – происходит при помощи метафорического переноса на основе таких содержательных признаков, как «прямоугольная форма», «встроенность в другой прямоугольный объект», «допуск света», «возможность открытия/закрытия».

Китайский термин-композит 窗口 появляется путем заимствования не слова, но предложенной схемы метафорического переноса, расширения словарной статьи за счет появления нового значения. Деривационным шагом в данном случае является сдвиг значения слова.

Другим схожим примером терминологизации служит китайский композит 壁纸 ‘обои’ (фон рабочего стола компьютера). Однако китайское слово 壁纸 ‘бумажные обои’ является калькой с английского языка более раннего периода (от ‘wallpaper’). В данном случае можно наблюдать заимствование лексического значения слова, его морфологической организации и внутрикомпонентных связей. 壁纸 точно копирует структуру ‘wallpaper’, так же как и калькируемое слово, яв-

ляясь эндоцентрическим правовершинным N+N композитом, где N1 – это то, что N2 имеет или содержит.

Метафорический перенос при создании английского компьютерного термина ‘wallpaper’ основан на таких содержательных признаках, как «графическое украшение», «нахождение на заднем плане», «ненавязчивый фон». При этом механизм возникновения китайский термина-композита 壁纸 идентичен созданию термина-композита 窗口 и основан на сдвиге значения слова.

Оба рассмотренных случая не будут соответствовать предложенным выше критериям отбора композитов. При этом в первом случае когнитивные механизмы образования китайского композита могут быть исследованы при уточнении, что сначала изучается исходное, а не производное терминологизированное значение (термин ИТ), и определении, каким способом происходит сдвиг значения. Термин 壁纸 не может рассматриваться как поддающийся анализу в рамках когнитивного исследования композит, поскольку он не формируется в процессе взаимодействия концептов китайского языка и создания целостной семантической структуры.

Также закрытыми для интерпретации будут и термины, образованные при помощи фонетического заимствования: bit > 比特 bǐtè, blog > 博客 bókè, Boolean > 布尔 bù’ěr , Google > 谷歌 gǔgē, Intel > 英特尔 yīngtè’ěr и др.

Однако среди данной группы слов могут встречаться либо изначально имеющие двоякий фонетико-семантический статус, либо обладающие способностью быть переосмысленными, по определению Дж. Паккарда, «подвергшиеся вторичному анализу» (“reanalysed”) лексические единицы. Изучая с когнитивных позиций особенности словообразования китайского языка [7], исследователь неоднократно указывает на возможности переосмысления внутрикомпонентной структуры слова, синтаксического и семантического вторичного анализа, в т.ч. и в отношении фонетических заимствований.

Из терминов ИТ к словам, обладающим двояким фонетико-семантическим статусом, принадлежит, например, фонетически заимствованное слово 黑客 hēikè ‘hacker’. Одновременно, как анализируемый композит, термин формируется за счет компонентов 黑 ‘черный’ и 客 ‘гость’. Первый компонент 黑 черный, согласно словарной дефиниции, включает такие смыслы, как тайный, нелегальный (黑市 ‘чёрный рынок’, 黑交易 ‘незаконная сделка’, 黑会 ‘тайная встреча’), преступный; злобный (黑社会 ‘преступное общество’, ‘мафия’, 黑心 ‘злобный’, ‘злодейский’, досл. «черное сердце»).

Также признаками фонетического заимствования обладают два термина со значением ‘модуль’ 模组 mózǔ (англ. module), и гибридное образование 模块 mókuài. (Подробнее особенности концептуализации данных терминов рассматриваются в [8]).

Следующим способом образования терминов ИТ в китайском языке является структурное калькирование при котором происходит воспроизведение семантико-морфологической структуры англоязычного термина ИТ: 硬盘 < hard disk, 软件 < software, 超文本 < hypertext, 微软 < Microsoft, 蓝牙 < Bluetooth и т.д.

Сложные слова, созданные на основе структурного калькирования, в общем случае не будут удовлетворять критериям настоящего исследования в силу того, что демонстрируют не результат взаимодействия концептов китайского языка, а результат поморфемного перевода английского слова. Их формирование происходит по сокращенному пути, и когнитивным выбором при образовании сложного слова является выбор переводчиком компонентов из возможных альтернатив, синонимичных морфем.

При этом стоит обратить внимание на то, что носители языка будут воспринимать кальки как собственно китайские слова, могут быть незнакомы с оригинальными английскими терминами, не видеть связи между английским и китайским словом или вообще не владеть английским языком. Поэтому с позиции носителя языка вполне допустима реинтерпретация слова, базирующаяся на морфо-синтаксической и семантической структуре его китайских компонентов. По нашему мнению, опыт концептуализации таких терминов может как следовать концептуализации исходного английского термина, так и проявлять китайскую специфику, в особенности в отношении метафоры, культурных контекстов и т.д.

Наиболее перспективными для изучения когнитивных аспектов словосложения лексическими единицами являются самобытные (креативные) композиты, которые определяются некоторыми исследователями, например, В.И. Гореловым, как «этимологические кальки» [9, с. 148]. К ним относятся, в частности, такие термины, как 电脑 ‘computer’ (досл. «электрический мозг»); 芯片 ‘microchip’ (фитиль + осколок, кусочек); 截图 ‘screenshot’ (отрезать + рисунок), 对等 “peer-to-peer’ ‘одноранговые (сети)’ (напротив, пара + равный) и др. Указанные термины обладают различной степенью креативности в зависимости от того, насколько в них отражена или вообще не отражена структура иноязычного слова, и насколько интенсивны процессы метафоризации и метонимизации при создании композита. (Несколько примеров концептуализации таких терминов рассматриваются в [10]).

Также можно наблюдать сложные случаи формирования термина-композита с участием иных способов словообразования, например, контракции. Например, слово 小笔电 ‘netbook’ создано на основе 笔电 ‘laptop’, ‘notebook computer’. Последнее представляет собой аббревиатуру от составного термина 笔记本电脑, являющегося калькой с английского языка: 笔记本 ‘notebook’ + 电脑 ‘computer’. При этом необходимо отметить самобытность второй его части 电脑 в сравнении с 笔记本. В слове 笔电 второй компонент 电 становится структурной и семантической доминантой, а подчиненный компонент 笔 – определяющим. Термин 小笔电 возникает в результате словосложения, при котором второй компонент 笔电 обладает более свернутой информационной структурой и более прочными межкомпонентными связями в сравнении с 笔记本电脑, а также потенциями к переформатированию семантики и генерации новых смыслов. В композите 小笔电 модифицирующий компонент 小 метонимически указывает на ограниченную функциональность и размер оборудования.

Заслуживают внимания и термины-полукальки, созданные на основе комбинирования структурного и этимологического калькирования. Например, в термине 主板 < ‘motherboard’ скалькирована вершина слова 板 ‘board’, а концептуальные характеристики «важности», «первоисточника», передаваемые компонентом ‘mother’, указывающие на роль материнской платы как основы в построении такого модульного устройства, как компьютер, в китайском слове представлены корневой морфемой 主 со значением ‘хозяин’, ‘глава (семьи)’ (согласно словарной дефиниции 权力或财物的所有者，家庭的首脑 «обладающий властью или имуществом, глава семьи»). В термине 闪存 < ‘flash memory’, напротив, калькируется определяющий компонент 闪, а вместо ‘memory’ выбрана корневая морфема со значением 存 ‘хранить’.

С позиции изучения когнитивных свойств полиморфемного слова, подобные рассмотренным терминам-полукалькам, утрачивают шаблонность, а скалькированный компонент, соединяясь с новым, имеющим отличную от английского корня семантическую структуру компонентом, приобретает в образованном слове новые возможности смыслового развития и метафорические и метонимические свойства.

Дополнительным вопросом при анализе термина является определение статуса морфем в его составе и, как следствие, разграничение случаев словосложения и словопроизводства.

Проблема однозначной идентификации корневых, полуаффиксальных и аффиксальных морфем не находит единого понимания среди исследователей китайского языка. Перечни полуаффиксальных и аффиксальных морфем у разных авторов могут не совпадать. Количественный, функциональный, семантический или дистрибутивный критерии разграничения морфем в ряде случаев не являются достаточными.

Китайские морфемы, отнесенные к некорневым, как правило, не теряют знаменательной функции. Роль таких морфем в деривации, по нашему мнению, следует выводить для каждого термина отдельно, путем исследования уровня и качества смыслового сдвига при взаимодействии между словообразующими компонентами.

В подавляющем большинстве случаев в сфере терминологии ИТ полуаффиксальные и аффиксальные морфемы входят в состав терминов-калек, участвуя в переводе исходных английских лексических единиц. Однако следует принять во внимание и возможные случаи выполнения этими же морфемами функции корня в составе композитов. Например, морфема **界**, играющая в целом ряде слов роль полусуффикса со значением ‘среда’, ‘общество’, ‘круги’ (**科学界** ‘научное сообщество’, **报界** ‘пресса’), может проявлять свойства корневой морфемы и участвовать в словосложении, образуя термины-композиты: **定界符** ‘delimiter’ (разделитель; маркер окончания команды), **临界的** критический, **临界值** ‘threshold’ (порог, пороговое значение).

Что касается третьего критерия отбора лексических единиц, связанного с идентификацией слова, следует обратить внимание на специфику морфологии китайского языка, особенно в области словосложения. Китайское сложное слово, как правило, имеет двусложную структуру, реже трехсложную. При этом даже если слово состоит из трех слогов, создание композита, как правило, достигается в процессе взаимодействия двух компонентов – одноморфемного и двухморфемного. Двухморфемный компонент будет обладать высоким уровнем спаянности. Так, термин 计算机 ‘computer’ (вычислять + механизм) состоит из двух частей, первая из которых 计算 ‘вычислять’ создана по копулятивной модели соединением синонимичных основ.

Допуская возможность рассмотрения отдельных компьютерных терминов-композитов с количеством морфем более трех, тем не менее предположим, что последние будут иметь более слабую связь между компонентами, свойственную словосочетаниям, и в рамках когнитивного исследования словосложения их компоненты следует анализировать отдельно.

Следует отметить, что в исследовании, посвященном словообразованию в китайском языке, А.А. Хаматова приводит немногочисленные примеры полиморфемных композитов [11, с. 89 – 92], из которых **自来水笔** ‘перьевая ручка’ и **血吸虫病** ‘шистосомоз’ наглядно демонстрируют процесс словосложения. При этом их первыми компонентами являются трехморфемные композиты **自来水** ‘водопровод’ и **血吸虫** ‘шистозома’, обладающие собственной целостной когнитивно-семантической структурой. Существуют и полиморфемные композиты, образованные по другим моделям **百**货商店 ‘универмаг’, **小两口儿** ‘молодожены’. Однако большинство приведенных автором примеров – 头面人物 ‘важная персона’, **大行政区** ‘крупный административный округ’, **防**护林带 ‘лесозащитная полоса’ и др., на наш взгляд, представляют собой полилексемные образования.

Таким образом, к критериям отбора лексических единиц для изучения терминов композитов сферы ИТ в китайском языке следует отнести:

- способность лексических единиц отражать специфику китайского словосложения, выраженную как в терминах морфо-синтаксических категорий со-

ставляющих их частей, так и в терминах синтаксических и семантических отношений между компонентами композитов;

• морфологическое соединение мотивирующих основ в единую структуру, служащее деривационным шагом при формировании терминов;

• цельнооформленность.

В результате рассмотрения различных способов образования терминологии ИТ в китайском языке с учетом указанных критериев можно сделать вывод, что лексические единицы, образованные путем терминологизации, семантического заимствования, фонетического заимствования, словопроизводства, имеющие отличную от композитов деривационную и когнитивную природу, необходимо отделять от сложных слов и включать в отдельные классификации. Также следует допустить, что с позиции носителя языка возможна реинтерпретация термина, базирующаяся на морфо-синтаксической и семантической структуре его китайских компонентов.

Оптимальным материалом для когнитивного исследования формирования китайских компьютерных терминов-композитов являются двух- и трехморфемные самобытные образования, так называемые «этимологические кальки», а также термины-полукальки, созданные на основе комбинирования структурного и этимологического калькирования. Их изучение позволяет фиксировать многоаспектность процессов концептуализации, а также моделировать деривационные процессы на основе словообразовательной пропозиции, проводить анализ метафорических и метонимических процессов, оценивать степень прозрачности / непрозрачности значения термина.

Библиографический список

1. Li Suogui. *A Cognitive Approach to Foreign-inspired Chinese Terms.* PhD dissertation, University of Western Sydney, 2008.
2. *An English-Chinese Glossary of IT Terms: December 2019.* Office of the Government Chief Information Officer in Hong Kong. Available at: https://www.ogcio.gov.hk/en/our_work/infrastructure/methodology/glossary/doc/IT_Glossary.pdf
3. Розвезев А.М. *Китайско-русский русско-китайский словарь компьютерной лексики.* Москва: АСТ, Восток-Запад, 2007.
4. *Comprehensive English-Chinese dictionary of practical computer terms.* Ed. by Lin Jiushan Beijing: Beijing University of Aeronautics and Astronautics Press, 2005.
5. *汉语大字典. 第二版. 武汉: 崇文书局; 成都: 四川辞书出版社. Большой словарь китайских иероглифов.* Ухань: Издательство Чунвэнь, Чэнду: Сычуаньское лексикографическое издательство, 2010.
6. *新华字典. Словарь иероглифов Синьхуа.* Available at: https://zidian.911cha.com
7. Packard J.L. *The Morphology of Chinese. A Linguistic and Cognitive Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
8. Бачурин В.В. Моделирование основ формирования китайских компьютерных терминов-композитов с использованием пропозиционального анализа. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 378 – 381.
9. Горелов В.И. *Лексикология китайского языка.* Москва: Просвещение, 1984.
10. Бачурин В.В. Взаимодействие метафоры и метонимии при формировании китайских компьютерных терминов-композитов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 4 (83): 301 – 304.
11. Хаматова А.А. *Словообразование современного китайского языка.* Москва: Муравей, 2003.

References

1. Li Suogui. *A Cognitive Approach to Foreign-inspired Chinese Terms.* PhD dissertation, University of Western Sydney, 2008.
2. *An English-Chinese Glossary of IT Terms: December 2019.* Office of the Government Chief Information Officer in Hong Kong. Available at: https://www.ogcio.gov.hk/en/our_work/infrastructure/methodology/glossary/doc/IT_Glossary.pdf
3. Rozvezev A.M. *Kitajsko-russkij russko-kitajskij slovar' komp'yuternoj leksiki.* Moskva: AST, Vostok-Zapad, 2007.
4. *Comprehensive English-Chinese dictionary of practical computer terms.* Ed. by Lin Jiushan Beijing: Beijing University of Aeronautics and Astronautics Press, 2005.
5. *汉语大字典. 第二版. 武汉: 崇文书局; 成都: 四川辞书出版社. Bol'shoj slovar' kitajskih ieroglifov.* Uhan': Izdatel'stvo Chunv`en', Ch`endu: Sychuan'skoe leksikograficheskoe izdatel'stvo, 2010.
6. *新华字典. Slovar' ieroglifov Sin'hua.* Available at: https://zidian.911cha.com
7. Packard J.L. *The Morphology of Chinese. A Linguistic and Cognitive Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
8. Bachurin V.V. Modelirovanie osnov formirovaniya kitajskih komp'yuternyh terminov-kompozitov s ispol'zovaniem propozicional'nogo analiza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 378 – 381.
9. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitajskogo yazyka.* Moskva: Prosveschenie, 1984.
10. Bachurin V.V. Vzaimodejstvie metafory i metonimii pri formirovanii kitajskih komp'yuternyh terminov-kompozitov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 301 – 304.
11. Hamatova A.A. *Slovoobrazovanie sovremennogo kitajskogo yazyka.* Moskva: Muravej, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.08.21

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-242-244

Voytsekh K.D., *postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: kseniavoytsekh@gmail.com*

WAYS AND TECHNIQUES OF WORD PLAY CREATION IN FILM DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL FROM THE TV SERIES "GOOD OMENS"). The article contains an extensive description and analysis of ways and techniques of word play creation in film discourse, namely in the British-American TV series "Good Omens", based on the book of the same name by Terry Pratchett and Neil Gaiman. The present article gives a brief overview of published linguistic works on the nature of word play. The abundant toolkit of means of wordplay used in cinematographic discourse as well as the increasing significance of motion picture industry in modern world make it necessary to conduct a more thorough research on the phenomenon of word play in this sphere. The articles touches upon various types of word play, such as contextual antonymy, literalization of the meaning of the utterance, double actualization of meaning, as well as word play with the use of stylistic devices of extended metaphor, periphrasis, and allusion. It is noteworthy that context plays an important, or rather, a key role in the understanding of word play in film discourse, as, in the majority of cases, it includes extra-linguistic factors and basic background cultural knowledge in word play creation. Furthermore, in most cases two and more phenomena are used in the creation of word play, which proves that film discourse usually relies on more complicated cases of the word play.

Key words: **word play, cinematographic discourse, film discourse, context, allusion.**

К.Д. Войцех, *аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: kseniavoytsekh@gmail.com*

ПРИЁМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В КИНОДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕСЕРИАЛА «БЛАГИЕ ЗНАМЕНИЯ»)

Статья посвящена описанию и анализу приёмов языковой игры (ЯИ) в кинематографическом дискурсе, а именно – в телесериале «Благие знамения». Богатый арсенал приёмов языковой игры в кинодискурсе, а также важная роль кино в современной массовой культуре делают необходимым более детальное изучение ЯИ в данной сфере. В статье рассматриваются различные способы создания языковой игры, такие как двойная актуализация и буквализация значения, контекстная антонимия, а также языковая игра с привлечением стилистических приёмов аллюзии и расширенной метафоры. Проводится контекстуальный анализ использования приёмов ЯИ.

Ключевые слова: **языковая игра, кинематографический дискурс, кинодискурс, контекст, аллюзия.**

Несомненно, игра (в том числе языковая) может считаться традиционным занятием людей. Игра универсальна, она в тех или иных формах охватывает всю историю человечества. Что касается непосредственно языковой игры (далее – ЯИ), то, несмотря на существование значительного количества работ по проблематике ЯИ, феномен нельзя назвать окончательно изученным. В частности, существует острая нехватка исследований ЯИ в области кинематографического дискурса. Актуальность нашей работы заключается в разработке малоизученной области – создания и функционирования языковой игры в англоязычных сери-

алах. Целью исследования является выявление ключевых особенностей ЯИ в обозначенном материале. Сформулированная цель обусловливает постановку следующих задач исследования:

1) рассмотреть существующие подходы к определению понятия «языковая игра»,

2) произвести выбор эмпирического материала для исследования из англоязычного телесериала «Благие знамения» (“Good Omens”),

3) произвести контекстуальный анализ выбранного материала и выделить особенности создания и функционирования языковой игры в рассматриваемом типе дискурса.

Научная новизна заключается в детальном изучении объекта исследования, а также в уникальности полученных выводов ввиду малой изученности данной сферы. Теоретическая значимость обусловлена обширным теоретическим обзором литературы по проблеме исследования, практическая – богатым иллюстративным материалом.

Термин «языковая игра» впервые встречается в работах австрийского философа Людвига Витгенштейна. В своём труде «Философские исследования» под языковой игрой учёный понимает «целое, состоящее из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетён» [1, с. 82]. Иными словами, языковая игра связывается с применением языка, основанным, с одной стороны, на системе правил использования языковых единиц, с другой стороны, не скованным ими, контекстно модифицированным.

Одним из распространённых взглядов на феномен языковой игры можно считать её рассмотрение как языковой «неправильности», «отклонения от нормы», преднамеренное нарушение норм языка. Однако отмечается, что это отклонение так или иначе происходит в рамках правил, «в пределах нормы». Языковая игра, таким образом, выступает не как нарушение языковых и речевых норм, но как результат их креативного варьирования [2].

Мы считаем целесообразным рассмотрение феномена языковой игры как проявления лингвокреативного мышления, проявляющегося в способности нестандартного подхода говорящих к использованию языковых единиц с целью самовыражения личности [3]. При этом говорящий не задумывается о нормах языка, а основной целью становится выражение языковой личности и достижение «надъязыкового», художественного эффекта [4; 5].

Несомненно, киноискусство является одной из превалирующих форм современной культуры, оказывающих влияние на социокультурные процессы по всему миру. Очевидно, что в последние несколько десятилетий аудиовизуальная коммуникация составила серьёзную конкуренцию печатному слову [6, с. 259]. Всё это не оставляет сомнений в необходимости изучения феномена языковой игры в рамках кинематографического дискурса. Следует отметить, что в большинстве случаев для понимания языковой игры необходимо наличие контекста [7, с. 383], поэтому в дальнейшем примеры будут сопровождаться пояснениями, связанными с сюжетом телесериала. Для анализа взят британско-американский телесериал «Благие знамения», основанный на одноимённой книге Терри Пратчетта и Нила Геймана. Данный сериал отличает сравнительная наполненность языковой игрой (в среднем около 10 случаев ЯИ на 40 минут видеоматериала), что и послужило причиной выбора данного мини-сериала в качестве материала для анализа. Рассмотрим собранный нами материал, разбив его на несколько групп.

Расширенная метафора

1) *CROWLEY: It really isn't* ***my scene****.*
LIGUR: Your scene. ***Your starring role****.*
(“Good Omens” – телесериал, s01e01)

Данный пример представляет собой разговор двух демонов, главного героя Кроули, наиболее «человечного» из всех демонов, и Лигура, преданного слуги Сатаны. Когда Кроули получает задание доставить Антихриста на Землю, он не радуется этому, так как проникся к ней тёплыми чувствами и не хочет её уничтожения в результате Апокалипсиса. Лигур же завидует Кроули, потому что каждый демон счёл бы за честь взяться за эту работу. Пытаясь отказаться от поручения, Кроули говорит, что это «не его», используя при этом устоявшееся выражение *not my scene*. Лигур же продолжает метафору, основанную на лексеме *scene*, и говорит, что это звёздная роль Кроули, и он не может отказаться от неё. Контекст употребления языковых единиц подсказывает, что языковая игра в данном случае служит для передачи эмоционального состояния персонажа. Следует также отметить, что данный случай ЯИ можно считать сложным, потому что в его рамках, кроме использования расширенной метафоры, применяется также двойная актуализация значения языковой единицы – в рамках устойчивого выражения и по прямому значению как основа для метафоры. Необходимо отметить, что такие сложные случаи языковой игры не редкость в рассматриваемом материале.

Буквализация значения высказывания

2) *GABRIEL: It's a* ***miracle*** *he hasn't spotted you yet.*
AZIRAPHALE: Yes, I know. ***Miracles*** *are what we do.*
(“Good Omens” – телесериал, s01e01)

Не вызывает сомнений, что сериал о демоне и ангеле будет насквозь пронизан метафорами на религиозную тему. Однако интересны случаи, когда обыкновенные высказывания приобретают новое значение благодаря контексту происходящего. Так, в данном случае происходит разговор между ангелом Азирафаэлем и его «начальником», архангелом Габриэлем. Габриэль использует вполне обычную фразу: «Чудо, что они нас не заметили», однако его собеседник решает обыграть фразу в тон событиям сериала и их положению, подчёркивая, что чудеса – именно то, что они, ангелы, и совершают. В данном случае особую роль в понимании ЯИ играет контекст, так как именно принадлежность персонажей к ангелам создаёт языковую игру из, казалось бы, обыденных фраз.

3) *CROWLEY: Any idea how long we've got?*
MR. YOUNG: I think we were getting on with it, ***doctor****.*
(“Good Omens” – телесериал, s01e01)

Для понимания данного примера необходим более широкий контекст, выходящий за рамки телесериала, но опирающийся на определённые культурные знания зрителей. В современной медиа-культуре развито явление, на западе называемое ***Easter egg,*** в русском языке же, помимо прямого перевода ‘пасхальное яйцо’, чаще используется сленговое слово ‘пасхалка’ – некое скрытое сообщение, оставляемое авторами для наиболее внимательных зрителей. Подобные пасхалки не меняют ход событий и оставляются исключительно с целью развлечь зрителя. Первая такая пасхалка появилась в компьютерной игре Adventure [8], однако явление очень быстро вышло за рамки игровой индустрии и стало использоваться в кинодискурсе в рамках игры со зрителем. Мы будем говорить о вербальном выражении данного явления, которое с лингвистической точки зрения является ничем иным, как культурной аллюзией на общеизвестный факт.

Итак, главную роль в рассматриваемом нами телесериале «Благие знамения» играет шотландский актёр Дэвид Теннант, который ранее играл роль Доктора в культовом британском сериале «Доктор Кто». Данный сериал с уверенностью можно назвать одним из самых известных и длительных британских сериалов, на котором выросло не одно поколение зрителей, и который давно уже является частью культурного кода целой нации. В рассматриваемом нами примере происходит диалог между демоном Кроули и случайным мужчиной, которого он встречает на входе в монастырь. По сюжету сериала, демон должен подменить ребёнка, родившегося там, на Антихриста и тем самым запустить Апокалипсис, вокруг которого строится весь сюжет. Мистер Янг, с которым происходит диалог, принимает демона за доктора, который должен принять роды у его жены, и называет его доктором. Но более внимательный зритель понимает, что у этой фразы есть и скрытый смысл, послание, адресованное зрителям и не влияющее на ход повествования, – героя называют доктором потому, что культовая роль этого актёра – роль Доктора. Тем самым помимо сложного примера аллюзии в данном случае происходит и двойная актуализация высказывания.

Контекстная антонимия

4) *THE VOICE OF GOD: It may help to understand human affairs to know that most of the great triumphs and tragedies of history are caused not by* ***people being fundamentally good or fundamentally bad****, but by* ***people being fundamentally people.***
(“Good Omens” – телесериал, s01e01)

Значительную роль в рассматриваемом сериале играет закадровое повествование Бога, где также встречается большое количество случаев ЯИ. Данный пример интересен тем, что в нём словарные антонимы используются в одной группе и противопоставляются другой, нейтральной лексеме. «Все проблемы происходят не от того, что люди по своей природе хорошие или плохие, а потому что они люди». Кроме того, мы видим, что при противопоставлении нарушаются правила построения антонимичных конструкций: прилагательные в первой части противопоставляются субстантиву во второй. Языковая игра при этом осложняется повтором лексемы *fundamentally*.

5) *CROWLEY: And that's just the start of what you'll* ***lose*** *if you* ***win****.*
(“Good Omens” – телесериал, s01e01)

Данный пример взят из разговора ангела и демона о том, что их ждёт после Апокалипсиса. Основной конфликт телесериала заключается в следующем: ангел Азирафаэль и демон Кроули слишком сильно полюбили Землю, поэтому пытаются всеми силами противостоять Концу света, который уничтожит всё, что они так любят. И именно в рассматриваемом фрагменте диалога происходит переломный момент: Кроули описывает, чего именно они лишатся, если сторона Света победит. Использование антонимов *to lose* и *to win* в одном предложении способствует повышению экспрессивности высказывания, подчёркивает важность происходящего.

Перифраз

6) *CROWLEY: Whole sea bubbling.* ***The dolphins, the whales. Everything turning into bouillab-- bouill-bouillab-- Fish stew****.*
(“Good Omens” – телесериал, s01e01)

В данном эпизоде мы имеем дело с подвыпившим демоном Кроули, который в красках описывает, что же случится с Землёй во время Апокалипсиса. Для того чтобы убедить собеседника, насколько ужасающей будет картина, он использует красочную метафору относительно того, что произойдёт с океаном. Однако его язык заплетается, и он не может выговорить название блюда (англ. *bouillabaisse* ‘буйабес’) и использует описательное название – рыбное рагу, что придаёт комичности ситуации, позволяя избежать чересчур серьёзного тона. Таким образом, языковая игра в данном случае строится с привлечением расширенной метафоры и перифраза.

Аллюзия

7) *THE VOICE OF GOD:* ***The God does not play dice with the Universe****. I play an ineffable game of my own devising. For anyone else it's like playing poker in a*

pitch-dark room, for infinite stakes, with a dealer who won't tell you the rules, and who smiles all the time.

("Good Omens" – телесериал, s01e01)

Рассматриваемый телесериал часто полагается на культурную осведомлённость зрителей и предлагает большое количество культурных «отсылок». В данном случае объектом обыгрывания становится одно из наиболее цитируемых высказываний А. Эйнштейна: «Бог не играет в кости». Великий учёный говорил о том, что в природе не бывает случайностей, все процессы строго детерминированы. Однако в данном случае происходит буквализация высказывания с последующим расширением метафоры: бог играет не в кости, а в непостижимую игру собственного изобретения. Данный эпизод служит для создания комического эффекта.

8) *CROWLEY: The Antichrist has been born. But it's the upbringing that's important, the influences [...] We do it right, he won't be* ***evil****. Or* ***good****. He'll just be* ***normal****.*

("Good Omens" – телесериал, s01e01)

Данный пример интересен тем, что аллюзия создаётся не на общеизвестный культурный феномен, событие или личность. В данном случае авторы полагаются на внимательность зрителя, играя с ним, и отсылка происходит к тому, что было сказано в самом сериале несколькими сценами ранее. В предыдущем эпизоде голос Бога рассуждал о том, что все беды на Земле происходят не от того, что люди по своей природе хорошие или плохие, а просто потому, что они люди, контекстно приравнивая бытие человеком к некой «нормальности», промежуточному этапу между *good* и *bad*. В данном же случае Кроули утверждает, что они могут вмешаться в божественный план и повлиять на воспитание Антихриста. Ангел будет учить его хорошему, демон – плохому, и в итоге ребёнок вырастет «нормальным». Однако внимательный зритель может догадаться, что в контексте происходящего «нормальность» может сыграть злую шутку с героями, и их план с треском провалится.

Буквализация

9) *ADAM: We could be the new* ***Spanish Inquisition****.*

PEPPER: Actually, we can't be the Spanish Inquisition, because ***we're not actually Spanish****.*

BRYAN: I've been to Barcelona. I can teach you Spanish.

("Good Omens" – телесериал, s01e02)

Перед нами разговор детей, с серьёзным видом рассуждающих о ведьмах и испанской инквизиции. Узнав, что в соседнем коттедже поселилась «настоящая ведьма», дети намерены во что бы то ни стало решить эту проблему, и Адам предлагает для этих целей стать новой испанской инквизицией. Однако, не до конца понимая суть испанской инквизиции, Пеппер возражает ему, что ничего не выйдет, потому что они не испанцы. Брайан же для большей комичности ситуации предлагает научить их испанскому, потому что он был в Испании. Тем самым языковая игра, основанная на буквализации компонента устойчивого выражения, служит для создания комического эффекта.

Как видим, в кинематографическом дискурсе используется большое количество разнообразных приёмов языковой игры, включая игру с привлечением двойной актуализации и буквализации значения, использование стилистических приёмов аллюзии, расширенной метафоры и др. При этом необходимо заметить, что зачастую языковая игра создаётся с расчётом на наличие фоновых культурных знаний у адресата игры – зрителя, тем самым требуя его знакомства не только с контекстом произведения, но и с более широким историко-культурным контекстом. Следует добавить, что в большинстве случаев языковая игра строится не на одном феномене, а с привлечением различных способов создания ЯИ.

Библиографический список

1. Витгенштейн Л. Философские исследования. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1985; Выпуск XVI: 79 – 129.
2. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008.
3. Гридина Т.А. *Языковая игра в художественном тексте*: монография: Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2008.
4. Нухов С.Ж. *Окказиональное именное словообразование английского языка сквозь призму языковой игры*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017.
5. Норман Б.Ю. *Грамматика говорящего*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 1994.
6. Мелконян К.Ю. Киноискусство как фактор формирования социокультурного пространства современного общества. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2010; № 1: 259 – 263.
7. Нухов С.Ж., Войцех К.Д. Особенности языковой игры в кинематографическом дискурсе. *Вестник Башкирского университета*. 2020; Т. 25, № 2: 382 – 389.
8. Salen K., Zimmerman E. Adventure as a Video Game. Adventure for the Atari 2600. *The Game Design Reader: A Rules of the Play Anthology*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2006: 690 – 713.

References

1. Vitgenshtejn L. Filosofskie issledovaniya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1985; Vypusk XVI: 79 – 129.
2. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*. Moskva: Gnozis, 2008.
3. Gridina T.A. *Yazykovaya igra v hudozhestvennom tekste*: monografiya: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Ekaterinburg, 2008.
4. Nuhov S.Zh. *Okkazional'noe imennoe slovoobrazovanie anglijskogo yazyka skvoz' prizmu yazykovoj igry*. Ufa: RIC BashGU, 2017.
5. Norman B.Yu. *Grammatika govoryaschego*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 1994.
6. Melkonyan K.Yu. Kinoiskusstvo kak faktor formirovaniya sociokul'turnogo prostranstva sovremennogo obschestva. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 1: 259 – 263.
7. Nuhov S.Zh., Vojceh K.D. Osobennosti yazykovoj igry v kinematograficheskom diskurse. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 25, № 2: 382 – 389.
8. Salen K., Zimmerman E. Adventure as a Video Game. Adventure for the Atari 2600. *The Game Design Reader: A Rules of the Play Anthology*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2006: 690 – 713.

Статья поступила в редакцию 10.09.21

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-244-246

***Gaputina V.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, scientific and educational centre of communicative technology and digital education, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: wwwgaputina@gmail.com*

SPHERES-SOURCES OF PRECEDENT PHENOMENA IN THE HEADLINES OF RUSSIAN-LANGUAGE WOMEN'S GLOSSY MAGAZINES. The article studies headlines of articles of women's glossy magazines. The purpose of the study is to identify the spheres-sources of precedent phenomena (PF) actualized in them. Scientific novelty is determined by an appeal to the latest journalistic discourse: the research material is issues of the magazines "Cosmopolitan", "Glamor", "Tatler", "Vogue" for 2019-2021, which have not yet received a detailed scientific understanding. The body of the selected PFs was 308 units. A set of research methods was used in the work. The selection and analysis of PFs is carried out by the method of continuous sampling, the frequency of mentioning PFs related to one or another source area was established by the method of content analysis. When interpreting the data obtained, general scientific methods of generalization, comparison and classification were used. As a result, it is revealed that the majority of PFs appeal to the spheres of world cinema, classical literature and musical art. This allows us to assert that a woman who writes and reads the texts of glossy magazines is a consumer of mass culture, at the same time claiming to belong to the elite social circles.

Key words: **media discourse, glossy magazines, headlines, precedent phenomena, protetext.**

***В.А. Гапутина,** канд. филол. наук, ст. науч. сотр. научно-образовательного центра коммуникационных технологий и цифрового образования, ФГОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: wwwgaputina@gmail.com*

СФЕРЫ-ИСТОЧНИКИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ЗАГОЛОВКАХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЖЕНСКИХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ

Настоящая статья посвящена рассмотрению заголовков статей женских глянцевых журналов. Цель исследования – выявление сфер-источников актуализируемых в них прецедентных феноменов (ПФ). Научная новизна определяется обращением к новейшему журнальному дискурсу: материалом исследования послужили выпуски журналов «Cosmopolitan», «Glamour», «Tatler», «Vogue» за 2019 – 2021 гг., которые еще не получили детального научного

осмысления. Корпус отобранных ПФ составил 308 единиц. В работе применялся комплекс исследовательских методов. Отбор и анализ ПФ осуществлялся методом сплошной выборки, частотность упоминания ПФ, относящихся к той или иной сфере-источнику, устанавливалась методом контент-анализа. При интерпретации полученных данных использовались общенаучные методы обобщения, сопоставления и классификации. В результате было выявлено, что большинство ПФ апеллируют к сферам мирового кинематографа, классической литературы и музыкального искусства. Это позволяет утверждать, что женщина, пишущая и читающая тексты глянцевых журналов, является потребителем массовой культуры, вместе с тем претендуя на принадлежность к элитарным социальным кругам.

Ключевые слова: **медиадискурс, глянцевые журналы, заголовки, прецедентные феномены, протекст.**

Актуальность исследования обусловлена, во-первых, неугасающим интересом лингвистов к языку современной прессы. Трансформационные процессы, произошедшие в медиа вследствие цифрового апгрейда, изменения в коммуникативном поведении журналистов и инструментарии используемых ими методов и приемов, направленных на привлечение и удержание внимания читательской аудитории, требуют всестороннего научного осмысления. Во-вторых, анализ прецедентных феноменов (далее – ПФ), аккумулирующих в себе культурно значимую информацию [1], дает возможность для изучения специфики современного состояния социума, отраженного в языке прессы.

В рамках настоящей статьи мы изучаем ПФ, зафиксированные в заголовках современной прессы. Эмпирический материал исследования ограничен областью русскоязычных глянцевых журналов формата *lifestyle*, охватывающих разные сферы жизни общества: моду, красоту, политику, искусство, психологию, спорт и мн. др., ориентированных в основном на женскую аудиторию. Выбор именно этого медиасегмента неслучаен: издания *lifestyle* выступают инструментом формирования образцов поведения адресата, которые затем получают распространение и воспроизводятся им в повседневной жизни [2]. Такие издания находятся в фокусе внимания современных исследователей, в сферу интересов которых входит изучение механизмов манипулирования аудиторией.

В качестве объекта исследования мы выбрали заголовки глянцевых изданий, компонентом которых нередко служат ПФ, используемые журналистами для привлечения внимания читателя журнального материала к тому или иному сообщению. Рассмотрение сфер-источников ПФ, входящих в состав заголовков журналов, может предоставить интересный материал как для оценки эрудиции, жизненного опыта, политических предпочтений, прагматических установок и речевого мастерства автора, так и для оценки авторского представления об аналогичных качествах адресата [3]. Таким образом, наш анализ позволяет сформировать представление о ценностных ориентирах современной женщины (редактора журнала и его читательницы).

Всего было проанализировано 47 выпусков журналов «Cosmopolitan», «Glamour», «Tatler», «Vogue» с 2019 по 2021 г. Темпоральные рамки обусловлены стремлением изучить новейший журнальный дискурс. Корпус отобранных ПФ составил 308 единиц.

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить доминирующие в заголовках журналов сферы-источники прецедентности, что позволит составить представление о предпочтениях современной женщины – редактора журнала и его читательницы. Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: 1) отобрать заголовки журнальных текстов, которые содержат ПФ; 2) определить сферы-источники культурного знания, к которым относятся отобранные ПФ; 3) установить процентное соотношение количества отсылок к выявленным сферам-источникам.

Для решения поставленных задач в работе применялся комплекс исследовательских методов. Отбор и анализ ПФ осуществлялся методом сплошной выборки, частотность упоминания ПФ, относящихся к той или иной сфере-источнику, устанавливалась методом контент-анализа. При интерпретации полученных данных использовались общенаучные методы обобщения, сопоставления и классификации.

Теоретической базой исследования послужили труды в области явления прецедентности таких авторов, как Д.Б. Гудков [1], Г.Г. Слышкин [4], Ю.Н. Караулов [5], В.В. Красных [6], И.П. Зырянова [7] и др. Вслед за Ю.Н. Карауловым, впервые предложившим и обосновавшим теорию прецедентности, под ПФ мы понимаем «готовые интеллектуально-эмоциональные блоки», значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, хорошо известные в обществе и постоянно используемые в коммуникации» [5, с. 216]. К числу прецедентных мы относим пословицы, поговорки, фразеологизмы, крылатые выражения, цитаты, названия художественных произведений и фильмов и т.п.

Несмотря на имеющиеся многочисленные исследования, посвященные многоаспектному изучению ПФ на материале художественных, медийных и рекламных текстов, их номенклатура постоянно пополняется новейшими разработками, направленными на сопоставление ПФ разных лингвокультур [3], выявление их ассоциативно-культурного потенциала [8], изучение видов и способов модификаций и введений в текст [9; 10], а также доминирующих сфер-источников, релевантных для того или иного языка или дискурса [11; 12; 13]. Настоящее исследование вносит вклад в расширение теоретических представлений о функционировании ПФ в русскоязычном журнальном дискурсе.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования исследовательского материала и полученных результатов в практике преподавания вузовских курсов по лингвокультурологии, стилистике, медиалингвистике, а также при написании студенческих исследовательских работ.

Опираясь на классификации сфер-источников ПФ, представленных в работах И.П. Зыряновой [7], Е.А. Нахимовой [3], С.Л. Кушнерук [14], и несколько дополнив их, мы выделили следующие основные сферы-источники прецедентности: кино, литература, музыка, общество, СМИ, история, политика, интернет и компьютерные игры. Результаты анализа сфер-источников ПФ, обнаруженных нами в заголовках анализируемых журналов, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сферы-источники ПФ в заголовках журналов

Сфера-источник	Количество в заголовках,%	Примеры
Кино	29%	*Константин Юрьевич меняет профессию* («Tatler», ноябрь 2020)
Литература	26%	*Кому жить хорошо…* («Cosmopolitan», март 2019)
Музыка	25%	*Привет, ромашки!* («Cosmopolitan, апрель 2020)
Общество	12%	*Не откладывай на завтра* («Cosmopolitan», октябрь 2019)
СМИ	4%	*Экран покажет нас* («Glamour», июнь 2019)
Интернет и компьютерные игры	2%	*Растения против зомби* («Glamour», сентябрь 2020)
История	1,5%	*Восстание Спартака* («Vogue», июль 2021)
Политика	0,5%	*Партия зеленых* («Vogue», июнь 2021)
Всего:	100%	

Как показал анализ, наибольшее количество ПФ, зафиксированных в заголовках глянцевых журналов, относится к сфере-источнику **«Кино».** Среди них выявлены те, которые представляют собой 1) названия фильмов или сериалов (оригинальные или трансформированные), например: *Действуй, сестра!* («Cosmopolitan», сентябрь 2020), *Трудно быть догом* («Cosmopolitan», июнь 2020), *Москва слезам не верит* («Glamour», декабрь 2020), *Универсальный солдат* («Vogue», октябрь 2020), *Ищите женщину* («Vogue», март 2020) и др.; 2) реплики героев фильмов, например: *Господа, вы звери* («Tatler», январь 2021), *Хоть халву есть, хоть пряники* («Cosmopolitan», март 2019), *Огонька не найдется* («Cosmopolitan», март 2019), *Открой личико* («Cosmopolitan», март 2019) и др. Отметим, что протекстами многих ПФ из сферы-источника «Кино» являются мультфильмы, например: *Вверх* («Cosmopolitan», июнь 2019), *Как приручить дракона* («Glamour», июнь 2019), *В вашем Простоквашино* («Glamour», декабрь 2020). В группу «Кино» мы также отнесли строчки из песен, являющихся частью музыкального сопровождения культовых кинофильмов и мультфильмов, например: *Нам любые дороги дороги* – из м/ф «Бременские музыканты» («Cosmopolitan», июнь 2020), *Только раз в году* – из м/ф «Чебурашка и крокодил Гена» («Cosmopolitan», июнь 2021), *Станет всем светлей* – из м/ф «Крошка Енот» («Cosmopolitan», июнь 2021). При этом количество апелляций к шедеврам мирового кино (82%) превосходит количество отсылок к менее известным современным фильмам.

Вторым по популярности источником прецедентности является группа **«Литература».** Сюда мы отнесли не только художественную литературу, но и произведения устного народного творчества (кроме пословиц и поговорок), например: *По твоему хотению* («Cosmopolitan», апрель 2020), а также библейские тексты, например: *Время собирать камни* («Cosmopolitan», март 2019). Как и в случае с группой «Кино», апелляция к литературному творчеству в заголовках журнальных статей осуществляется путем 1) упоминания названия произведения (в оригинальном виде или в трансформированном), например: *Кому жить хорошо…* («Cosmopolitan», март 2019), *Остров сокровищ* («Cosmopolitan», апрель 2020), *Путешествие из Москвы в Петербург* («Glamour», декабрь 2020), *Красное и черное* («Glamour», ноябрь 2020), *Прощай, оружие* («Vogue», апрель 2021), *Облако в штанах* («Vogue», апрель 2021); 2) цитацией реплик героев: *Королева в восхищении* – из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» («Cosmopolitan», июль-август 2021), *Остановись, мгновенье!* – из пьесы И. Гёте «Фауст» («Glamour», май 2021), *Знакомые все лица* – из пьесы А.С. Грибоедова «Горе от ума» («Tatler», апрель 2020). Кроме того, в журнальных заго-

ловках встретились строки из стихотворений: *Прекрасен наш союз* – А.С. Пушкин («Cosmopolitan», январь 2021), *Свеча горела* – Б. Пастернак («Glamour», декабрь 2020), *Весне дорогу* – Ф.И. Тютчев («Cosmopolitan», март 2019), *Я вас любил* – А.С. Пушкин («Glamour», октябрь 2020), *Быть знаменитым некрасиво* – Б. Пастернак («Tatler», апрель 2020). Многие заголовки демонстрируют обращения к области детской литературы, например: *Лети, лети, лепесток* – из сказки В. Катаева «Цветик-семицветик» («Cosmopolitan», апрель 2020), *Только спокойствие* – из повести А. Линдгрен «Малыш и Карлсон» («Cosmopolitan», апрель 2020), *Мой веселый звонкий мяч* – из стихотворения С. Маршака «Мяч» («Tatler», август 2021). При этом большинство протекстов принадлежит области русской и зарубежной классической литературы (93%). Единичные заголовки демонстрируют обращение к современному литературному творчеству: *Искусство легких касаний* – сборник произведений В. Пелевина («Tatler», март 2020), *Нарисуем, будем жить* – стихотворение В. Петроу («Vogue», июнь 2021), *Наивно. Супер* – роман Э. Лу («Glamour», апрель 2019).

Третьей по популярности ментальной сферой-источником для формирования ПФ в исследуемых текстах является **«Музыка».** Вербализуемые в заголовках тексты представляют собой строчки популярных советских песен: *О секундах свысока* («Cosmopolitan», июнь 2019), *Мой компас земной* («Cosmopolitan», октябрь 2019), *Потому что на 10 девчонок* («Cosmopolitan», апрель 2020), песен современных поп- и рок-исполнителей: *Привет, ромашки!* – песня Земфиры («Cosmopolitan, апрель 2020), *Драмы больше нет* – песня Полины Гагариной («Glamour», июль-август 2020), *Ухожу красиво* – песня группы «Звери» («Cosmopolitan», июнь 2021), *Алло, мам* – песня группы «ВИА Гра» («Tatler», октябрь 2020), детских песен: *Вместе весело шагать* («Cosmopolitan», октябрь 2019), *Пока часы 12 бьют* («Cosmopolitan», январь 2021), *Зелененький он был* («Vogue», февраль 2021). Частотно обращение к песням Аллы Пугачевой: *Все могут короли* («Cosmopolitan», март 2019), *Лето красное, будь со мной* («Cosmopolitan», июль-август 2021), *Чтобы это не кончалось* («Vogue», октябрь 2020), *Я птица гордая* («Tatler», март 2021), *Ах, какой был мужчина* («Tatler», апрель 2020). Что примечательно, тексты советских песен используются более активно, чем тексты новых хитов, принадлежащих молодым эстрадным исполнителям.

Менее частотной по количеству отсылок группой протекстов является сфера **«Общество»**. Данная группа представлена фразеологизмами: *Выйти сухой из воды* («Glamour», апрель 2019), пословицами: *Своя ноша не тянет* («Cosmopolitan», июль-август 2021), поговорками: *Не мытьем, так катаньем* («Tatler», октябрь 2020), афоризмами: *Сестра таланта* («Vogue», март 2020), лозунгами: *Мое тело – мое дело* («Vogue», июль 2021).

Самыми непродуктивными сферами оказались сферы «СМИ», «Интернет и компьютерные игры», «История», «Политика». Сфера **«СМИ»** представлена отсылками к текстам известных рекламных роликов: *Праздник к вам приходит* («Cosmopolitan», январь 2021) или к названиям телепередач: *Пока все дома* («Vogue», февраль 2021). В группу **«Интернет и компьютерные игры»** вошли названия компьютерных игр: *Растения против зомби* («Glamour», сентябрь 2020), реплики голосового помощника мобильных приложений: *Маршрут построен* («Glamour», октябрь 2020), популярные интернет-фразы: *Девочки такие девочки* («Glamour», октябрь 2020). Сферу **«История»** актуализируют отсылки к историческим событиям: *Революция роз* («Vogue», август 2021), а сферу **«Политика»** – упоминания названий политических партий: *Партия зеленых* («Vogue», июнь 2021). Поскольку апелляций к данным сферам-источникам зафиксировано сравнительно немного, мы не рассматриваем их в качестве детерминантов культурных ценностей адресанта и адресата анализируемых изданий.

Полученные результаты показывают, что культурно значимой для современной женщины маркированностью обладают феномены из мирового кинематографа, классической литературы и музыкального искусства, причем процентное соотношение числа отсылок к этим сферам практически одинаковое. Это свидетельствует о том, что журналы *lifestyle* ориентированы на читательницу с разносторонними интересами, которая обладает фоновыми знаниями в различных областях и знакома с культовыми российскими и американскими фильмами и мультфильмами, текстами русской и зарубежной классической литературы, в том числе и детской, творчеством знаменитых музыкальных исполнителей. Они оказались более востребованы, нежели современные тексты-однодневки, ориентированные на аудиторию подростков и молодежи, что позволяет судить о примерном возрасте редактора и читательницы журнала – это женщина старше 25 лет. Поскольку большая часть цитируемых текстов восходит к сферам «Кино» и «Музыка», можно утверждать, что женщина, пишущая и читающая тексты страниц глянцевых журналов, является потребителем массовой культуры (что, впрочем, вполне логично, поскольку глянцевые журналы – тоже явление массовое), однако она не лишена способности воспринимать классические художественные произведения, а значит, претендует на принадлежность к элитарным социальным кругам.

Библиографический список

1. Гудков Д.Б. *Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1999.
2. Тепляшина А.Н. Глянцевый журнал: актуальные практики создания контента. *Мир лингвистики и коммуникации:* электронный научный журнал. 2016; № 43: 82 – 92.
3. Нахимова Е.А. *Прецедентные имена в массовой коммуникации*. Екатеринбург, 2007.
4. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва, 2000.
5. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Едиториал УРСС, 2002.
6. Красных В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва: Филология, 1997; Выпуск 2: 5 – 12.
7. Зырянова И.П. *Прецедентные феномены в заголовках российской и британской прессы*. Автореферат … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2010.
8. Чемезова И.А., Судакова С.А. Актуализация ассоциативно-культурного потенциала прецедентных феноменов в интернет-обсуждениях как принцип продвижения медиасообществ интеллектуальной направленности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 1: 15 – 24.
9. Копоть Л.В. Модификация гендерно маркированных прецедентных феноменов в медийном дискурсе. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2021; № 1 (272): 45 – 50.
10. Шимко В.Г., Борискина О.О. Вариации прецедентных феноменов в медиадискурсе, или еще одна попытка «поверить алгеброй гармонию». *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020; № 3: 15 – 24. Available at: https://doi.org/10.17308/lic.2020.3/2926
11. Будаев Э.В., Щербинина П.П. Прецедентные имена со сферой-источником «политика» в СМИ Великобритании (2010 – 2019 гг.). *Политическая лингвистика*. 2020; № 1 (79): 27 – 34.
12. Будаев Э.В. Прецедентные имена из сферы-источника Music в медиадискурсе Великобритании. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2021; № 1: 97 – 107.
13. Ма Т.Ю. Художественная литература как сфера-источник прецедентных феноменов в англоязычных СМИ. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021; № 5 (158): 143 – 149.
14. Кушнерук С.Л. *Сопоставительное исследование прецедентных имен в российской и американской рекламе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Челябинск, 2006.

References

1. Gudkov D.B. *Precedentnye fenomeny v yazykovom soznanii i mezhkul'turnoj kommunikacii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
2. Teplyashina A.N. Glyancevyj zhurnal: aktual'nye praktiki sozdaniya kontenta. *Mir lingvistiki i kommunikacii:* `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2016; № 43: 82 – 92.
3. Nahimova E.A. *Precedentnye imena v massovoj kommunikacii*. Ekaterinburg, 2007.
4. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva, 2000.
5. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Editorial URSS, 2002.
6. Krasnyh V.V. Sistema precedentnyh fenomenov v kontekste sovremennyh issledovanij. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: Filologiya, 1997; Vypusk 2: 5 – 12.
7. Zyryanova I.P. *Precedentnye fenomeny v zagolovkah rossijskoj i britanskoj pressy*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2010.
8. Chemezova I.A., Sudakova S.A. Aktualizaciya associativno-kul'turnogo potenciala precedentnyh fenomenov v internet-obsuzhdeniyah kak princip prodvizheniya mediasoobshestv intellektual'noj napravlennosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 1: 15 – 24.
9. Kopot' L.V. Modifikaciya genderno markirovannyh precedentnyh fenomenov v medijnom diskurse. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2021; № 1 (272): 45 – 50.
10. Shimko V.G., Boriskina O.O. Variacii precedentnyh fenomenov v mediadiskurse, ili esche odna popytka «poverit' algebroj garmoniyu». *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2020; № 3: 15 – 24. Available at: https://doi.org/10.17308/lic.2020.3/2926
11. Budaev `E.V., Scherbinina P.P. Precedentnye imena so sferoj-istochnikom "politika" v SMI Velikobritanii (2010 – 2019 gg.). *Politicheskaya lingvistika*. 2020; № 1 (79): 27 – 34.
12. Budaev `E.V. Precedentnye imena iz sfery-istochnika Music v mediadiskurse Velikobritanii. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2021; № 1: 97 – 107.
13. Ma T.Yu. Hudozhestvennaya literatura kak sfera-istochnik precedentnyh fenomenov v angloyazychnyh SMI. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 5 (158): 143 – 149.
14. Kushneruk S.L. *Sopostavitel'noe issledovanie precedentnyh imen v rossijskoj i amerikanskoj reklame*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.09.21

УДК 81'253:316,77 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-247-252

***Gilmanova N.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: buikonatalia@gmail.com*
***Petrosyan V.T.**, BA student, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: viktoriahm86@yandex.ru*

STRATEGIES FOR CONSECUTIVE AND SIMULTANEOUS INTERPRETING AT POLITICAL (BUSINESS) EVENTS. The article reveals a problem of developing an interpretation strategy (consecutive and / or simultaneous) at international events, depending on the type of event. The translation strategy is considered as a general program for the implementation of interpreting activities in a certain communicative situation of bilingual communication, determined by the specific features of this situation and the purpose of interpreting, and thus determining the nature of the interpreter's professional behavior within the framework of a certain communicative situation. The article presents the theoretical research of the strategies issue for consecutive and simultaneous interpretation. The meaning of the concepts "translation strategy", "consecutive and simultaneous interpreting", "an event" is also disclosed. The authors reveal the influence of various conditions of the communicative situation of the event on the choice of a particular interpretation strategy. The developed model is implemented in real translation situations. The presented material allows the interpreter to structure their professional activities and achieve the goal of interpreting more effectively. It also helps a methodologist – a teacher of interpretation – to set an educational goal when drawing up programs and conducting classes.

Key words: **interpretation, consecutive interpretation, simultaneous interpretation, interpretation strategy, macro strategy, micro strategy, interpretation situation.**

***Н.С. Гильманова,** канд. пед. наук, доц., Гуманитарный институт Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: buikonatalia@gmail.com*
***В.Т. Петросян**, бакалавр, Гуманитарный институт, Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: viktoriahm86@yandex.ru*

СТРАТЕГИИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО И СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА НА ПОЛИТИЧЕСКИХ (ДЕЛОВЫХ) МЕРОПРИЯТИЯХ

В статье раскрывается проблема выработки стратегии устного перевода (последовательного и/или синхронного) на международных мероприятиях в зависимости от его вида. Стратегия перевода рассматривается как общая программа осуществления переводческой деятельности в условиях определенной коммуникативной ситуации двуязычной коммуникации, определяемая специфическими особенностями данной ситуации и целью перевода и, в свою очередь, определяющая характер профессионального поведения переводчика в рамках данной коммуникативной ситуации. В статье представлены теоретические аспекты исследования вопроса о стратегиях последовательного и синхронного перевода. Также раскрыта сущность понятий «стратегии перевода», «последовательный и синхронный перевод», «мероприятие». Авторы выявляют влияние различных условий коммуникативной ситуации мероприятия на выбор той или иной стратегии перевода. Разработанная модель реализована в конкретных реальных ситуациях перевода. Представленный материал позволяет устному переводчику более эффективно структурировать профессиональную деятельность и достигать цели перевода, а методисту – преподавателю устного перевода – ставить учебную цель при составлении программ и проведении занятий.

Ключевые слова: **устный перевод, устный последовательный перевод, устный синхронный перевод, стратегия устного перевода, макростратегия, микростратегия, ситуация перевода.**

Актуальность исследования. Сегодня, во времена технического прогресса и глобализации, люди по-прежнему, если не более, нуждаются в переводе документов, устного общения на деловых встречах и различных конференциях. В переводческой практике выделяют письменный и устный перевод. В работу любого переводчика входит ознакомление с данной тематикой, работа со словарем, составление глоссария и постоянное стремление быть в курсе политических событий. Однако работа устного переводчика не может сравниться с переводческой деятельностью человека, который осуществляет перевод в письменной форме. Для устного, в особенности синхронного, перевода наиболее характерно отсутствие времени на его обдумывание. В условиях общего ускорения темпа жизни данная проблема все более критична. Требуется более подробное изучение мыслительных процессов, зачастую подсознательных, участвующих в устном последовательном и синхронном переводе, для сохранения и повышения качества устных переводов.

Цель исследования. Исходя из актуальности, для стимулирования успешного развертывания мыслительного процесса и повышения качества труда устного переводчика при подготовке к политическим мероприятиям и во время выполнения перевода на них целью исследования является выявление корреляции выбора стратегии устного перевода переводчиком с видом мероприятия, в котором переводчик участвует.

С учетом цели выделяем задачи настоящей исследовательской работы:

1. Дать определение понятиям «стратегии перевода», «политическое мероприятие», «факторы выбора стратегии перевода».
2. Ознакомиться с классификациями вышеупомянутых терминов и терминосочетаний.
3. Проанализировать влияние различных условий коммуникативной ситуации мероприятия как факторов на выбор переводчиком стратегии перевода.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в углубленном освещении вопроса выведения стихийных и интуитивных мыслительных процессов, происходящих в сознании устного переводчика при подготовке и осуществлении устного перевода. Данное исследование является вкладом в формирование стимула для развития базы данных в сфере изучения переводческих стратегий. Кроме этого, выявляются некоторые новые стороны рассмотрения исследуемой проблемы применения переводческих стратегий, а именно влияние вида мероприятия на выбор стратегии перевода.

Практическая значимость работы состоит в том, что собранный материал можно использовать в практических рекомендациях устным переводчикам при подготовке к работе, для построения некоторой рабочей системы, стратегии работы на политических (деловых) мероприятиях. Также материал статьи может быть использован методистом – преподавателем устного перевода – для постановки учебной цели при составлении программ и проведения занятий.

Для того чтобы дать определение терминосочетанию «стратегия перевода», необходимо сначала сформировать четкое представление о понятии «стратегия». Данный термин имеет нечеткую семантику. А.Г. Витренко в своей научной статье о «Стратегии перевода» пишет, что это понятие было «возвращено» из военной области знания в терминологию переводоведения [1]. Доказательством могут послужить определения из толкового словаря С.И. Ожегова: «1. Наука о ведении войны, искусство ведения войны. Теория военной стратегии. 2. Общий план ведения войны, боевых операций. Победоносная с.».

С другой стороны, можно предположить, что данный термин был позаимствован отечественными переводоведами из английского языка, поскольку это слово у англоязычных исследователей используется достаточно широко. А.Г. Витренко пишет о некой размытости, семантической широте термина «стратегия» в английском языке. Согласно Ожегову, в русском языке данное понятие приняло такую форму: «3. Перен. Искусство руководства общественной, политической борьбой, а также вообще искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах».

На основании «переносного» значения стратегии можно в дальнейшем сформулировать определение для стратегии перевода. Если обратить внимание на семы этих двух определений, то можно увидеть некую закономерность. У Витренко – это a plan (план), skill in managing any affair (умение управлять любым делом), у Ожегова – искусство руководства, искусство планирования руководства. Возможно, в этом и есть суть стратегии: иметь план действий, которые будут применены в определенных условиях и с соответствующей целью.

Для разработки стратегии необходимы такие операции, как осознание особенности ситуации, создание ее образа и планирование поведения человека в конкретной ситуации. Любая стратегия имеет следующие компоненты: ориентирование в ситуации, постановка цели деятельности, прогнозирование и планирование. Рассмотрим данные компоненты на примере стратегии перевода.

Переводчик должен уметь ориентироваться в коммуникативной ситуации. А.А. Леонтьев выделяет три момента ориентировки: 1) в пространственных условиях общения; 2) во временных условиях общения (например, есть ли дефицит времени); 3) в узко ориентированной социальной ситуации общения. Чтобы использовать переводческие стратегии, необходимо определить «почву» коммуникативной ситуации. Переводчик определяет жанр мероприятия (конференция, семинар, экскурсия, перевод художественного произведения и т.д.), на котором он осуществляет перевод. Это важно, поскольку переводчику таким образом будет легче использовать ту или иную стратегию перевода в процессе работы.

Помимо этого, необходимо понять характер отношений (официальный или неофициальный) между двумя субъектами коммуникативной ситуации. Также немаловажно определить форму общения (письменная или устная) и расположение субъектов коммуникаций (контактное/дистанционное).

Цель перевода – один из важнейших параметров коммуникативной ситуации. Переводчик формулирует цель перевода после анализа, описанного выше. По естественным причинам человеком, который действительно знает цель перевода, является сам переводчик. Коммуниканты осознают только собственные цели в ходе общения, у них есть свои мотивы и ожидания от перевода. Переводчик ставит цель перевода самостоятельно, чтобы быть готовым к дальнейшим действиям.

Переводчик может составлять прогноз относительно изменений коммуникативной ситуации, которые могут возникнуть в процессе перевода. Под возможными изменениями подразумевается пошаговая смена событий в ходе равных условий реализации субъектами коммуникации познавательно-трудовой деятельности. Переводчик прогнозирует возможные события, которые могут произойти во время коммуникации. Это помогает переводчику подготовиться к изменениям и оперативно откликнуться на них. Вероятностное прогнозирование особенно требуется в устном переводе, так как общение между двумя сторонами проходит быстротечно. Возможными изменениями коммуникативной ситуации могут выступать различные реакции со стороны субъектов коммуникации на оказываемое на них влияние. Во время перевода информации переводчик должен обращать внимание на характер и культурные особенности людей, для которых он осуществляет перевод.

Планирование – заключительный этап по выработке стратегии перевода. При планировании переводчик определяет свои действия и устанавливает их последовательность. В зависимости от вида перевода он находит специальные механизмы, с помощью которых ему будет легче осуществлять перевод. Главным фактором планирования переводческой деятельности является постановка цели перевода. Она влияет на формирование переводческой стратегии [2, с. 170].

Понятие стратегии впервые было введено в область перевода Г. Хенигом и П. Куссмаулем (1982), которые определили стратегии перевода как процессы, ведущие к оптимальному решению переводческой проблемы. Уртадо Ампаро, испанский переводчик и исследователь, рассматривает стратегии перевода как отдельные процедуры: сознательные и бессознательные, вербальные и невербальные. Они используются переводчиком для решения проблем, возникающих в процессе перевода, и зависят от конкретных условий коммуникативной ситуации.

Вольфганг Лёршер определяет стратегию перевода как сознательный и индивидуальный процесс, используемый для решения проблемы перевода. Он считает, что стратегии перевода для каждого субъекта являются индивидуальными. Стратегии влекут за собой элемент планирования, преследуют определенные цели и связаны с рядом действий, предпринимаемых для достижения этих целей [3].

Над понятием стратегии перевода работали такие переводчики и лингвисты, как Д. Селескович, Х. Крингс, М. Ледерер, С. Басснет-Макгайр, Ю. Хольц-Мянттяри. До сих пор в области переводоведения нет схожего мнения по поводу определения данного термина. Например, Миньяр-Белоручев и Витренко считают, что термин «стратегия перевода» означает не научное, а общепринятое понятие.

Первую попытку понять стратегию перевода с теоретической стороны был Х. Крингс. Он предложил такую дефиницию переводческой стратегии, которая подразумевает возможный инсайт переводчика, некий план, по которому переводчик решает коммуникативную проблему, возникшую в ситуации перевода, разбив ее на задачи. Для позадачного решения возникающих проблем в данной работе предлагаются такие понятия, как макро- и микростратегия перевода. Макростратегия подразумевает общее видение решения всей проблемы глобально, а микростратегии – способы решения определенных задач, на которые была разбита проблема [4].

В.В. Сдобников, российский ученый-филолог, переводчик, определяет стратегию перевода не как план, а как программу. Переводческая деятельность, как любая, может быть запрограммирована. Программирование зависит от того, какие именно особенности носит та или иная переводческая ситуация, и как уже было упомянуто ранее, зависит от цели перевода, выполняемого в той или иной коммуникативной ситуации.

Для И.С. Алексеевой, переводчика и научного исследователя, стратегия перевода – это величина изменяемая. Перевод Ирина Алексеевна делит на этапы, каждый этап обладает собственной спецификой и, соответственно, формирует тактики на уровне каждого этапа. Тактики складываются в собственно стратегию, общую линию которой можно увидеть мысленным взором уже во время предпереводческого анализа устного текста [5, с. 209].

Кафискина Ольга Владимировна, аспирант кафедры теории перевода и коммуникации Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета, в своей статье «Стратегия перевода как термин переводоведения» утверждает, что во многих научных справочниках, в частности в Толковом переводческом словаре Л.Л. Нелюбина на сегодняшний день термин «стратегия перевода» не приводится и определения не имеет [4, с. 5].

На основе вышеперечисленных научных позиций можно сделать вывод, что проблема поиска корректного определения стратегии перевода еще актуальна.

После анализа данных дефиниций было принято решение выбрать в качестве рабочего определения исследовательской работы формулировку стратегии перевода В.В. Сдобникова, так как она наиболее полно отражает суть термина.

Таким образом, есть все основания для дальнейшего исследования данного термина. Это очень важно, так как в большинстве случаев стратегии перевода используются в синхронном переводе, а он сейчас занимает высокую позицию на рынке.

Устный перевод – это посредничество между языками и культурами, которое дает понимание реципиентом основной части смысла, спрятанного в исходном сообщении на иностранном языке [6]. Данный перевод осуществляется с помощью вербальной (звуковой и жестовой) передачи информации. В переводоведении принято выделять последовательный и синхронный перевод по времени сопоставления с сообщением на языке оригинала. Также каждый вид перевода имеет свои подвиды.

Последовательный перевод, по мнению Т.С. Серовой, включает 3 субъектов: докладчика, слушателя, переводчика. В перевод включено 5 видов речевой деятельности: аудирование, думанье, запись, прочтение записи и говорение» [7, с. 34]. Процесс последовательного перевода можно описать следующим образом. Переводчик находится рядом с выступающим и слушает его речь, записывая себе в блокнот необходимую информацию, которая в дальнейшем должна помочь ему озвучить эту же информацию на языке перевода.

Любой устный перевод протекает в стрессовых условиях. Последовательный переводчик сталкивается с огромным количеством слов, цифр, дат, названий и т.д. на протяжении нескольких минут. Поэтому в практике перевода существует универсальная переводческая скоропись (УПС) – система условных обозначений, состоящая из символов, аббревиатур, геометрических фигур, знаков, цифр и т.д. Эти условные обозначения символизируют определенные предметы, явления, события, неоднократно употребляемые в речи людей. Данные обозначения находятся в открытом доступе для устных переводчиков, однако, большинство переводчиков предпочитают вырабатывать собственные условные обозначения, так как аспект ассоциаций у всех разный [8, с. 13]. Таким образом, устные переводчики создают свой графический язык, который только они сами способны расшифровать.

В последовательном переводе выделяются подвиды и формы [7, с. 31]:



Рис. 1. Подвиды и формы устного последовательного перевода

По направлению последовательный перевод делится на односторонний и двусторонний. Первый осуществляется в одном направлении, обычно при выступлениях в виде монолога, второй – в двух направлениях, во время дискуссий и диалогах. По форме последовательный перевод классифицируется на абзацно-фразовый и перевод с записью. Абзацно-фразовый перевод представляет собой перевод отдельных фрагментов речи оратора без опоры на заметки во время его выступления. Перевод с записью – это перевод с помощью универсальной переводческой скорописи, благодаря которой переводчик воспроизводит информацию на языке перевода. Последовательный перевод также делится по объему. При полном переводе переводчик затрагивает детали оригинального сообщения, при сокращенном – передает его основные идеи.

Быть последовательным переводчиком сможет не каждый устный переводчик. Даже если это устный перевод, у последовательного перевода есть свои особенности. Переводчик, специализирующийся на последовательном переводе, должен обладать определенным набором навыков. Навык устного последовательного перевода включает в себя способность производить операции восприятия и анализ получаемой информации, запоминание, закрепление, извлечение из памяти смысла сообщения и построение высказывания на языке перевода. Наиболее важным качеством последовательного переводчика является его умение быстро ориентироваться в своих заметках. Другими словами, это умение быстро ассоциировать смысл высказывания исходного сообщения с приемами универсальной переводческой скорописи, потому что УПС (универсальная переводческая скоропись) для переводчика служит главным условием корректной передачи информации.

Синхронный перевод – это второй вид устного перевода. Под синхронным переводом подразумевается устный перевод, осуществляемый переводчиком на слух, параллельно с сообщением на исходном языке, с «опозданием» на 6 – 8 лексических единиц [9]. Он, в свою очередь, делится на следующие виды по форме осуществления [7, с. 31]:

При собственно синхронном переводе применяются технические средства (специальная кабина, наушники, микрофон и т.д.).

Синхронный перевод может осуществляться с листа. Это происходит следующим образом: переводчик одновременно читает про себя оригинал сообщения и воспроизводит обработанную информацию на языке перевода.

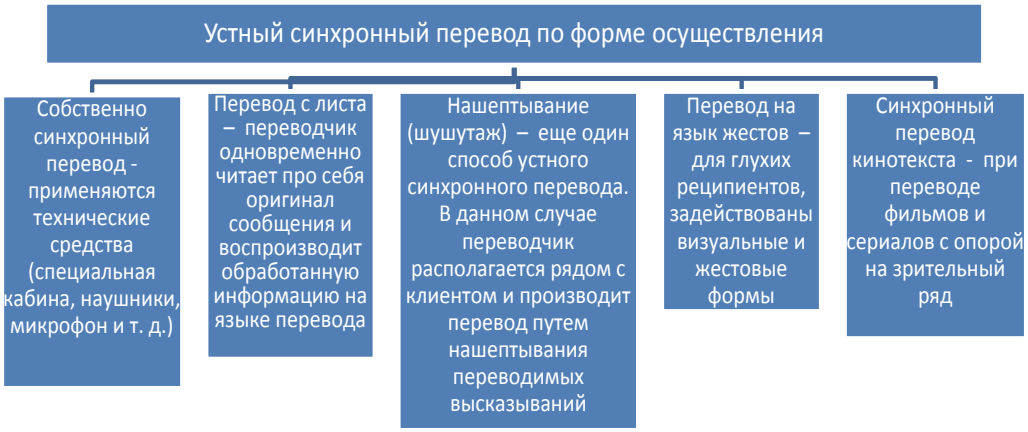


Рис. 2. Виды устного синхронного перевода по форме осуществления

Нашептывание (шушутаж) – еще один способ устного синхронного перевода. В данном случае переводчик располагается рядом с клиентом и производит перевод путем нашептывания переводимых высказываний.

Для глухих реципиентов существует отдельный вид устного перевода – перевод на язык жестов. В данном виде перевода задействованы визуальные и жестовые формы передачи информации.

Наконец, синхронный перевод кинотекста применяется при переводе фильмов и сериалов с опорой на зрительный ряд.

С точки зрения истории синхронный перевод сменил последовательный в конце XX века. К такому изменению привело увеличение количества рабочих языков на международных мероприятиях. С тех пор последовательный перевод несколько потерял свою актуальность, так как в условиях конференции он занимал бы много времени. При синхронном переводе, напротив, сохраняется темп деловых переговоров. Однако отрицательные стороны данного вида перевода все-таки существуют. Качество синхронного перевода потенциально ниже качества последовательного, так как при синхронном переводе информация дается в сжатой, краткой форме из-за отсутствия недостаточного времени [9, с. 5].

Если сравнивать два вида устного перевода по уровню сложности, то синхронный будет лидировать. Синхронный перевод считается высшим пилотажем перевода. Есть люди, которые изначально имеют определенный набор «задатков» как благодатную почву для обучения выполнению синхронного перевода, и есть другие, которые прилагают много усилий, чтобы заниматься таким устным переводом.

Необходимо выделить главные навыки переводчика-синхрониста: развитая кратковременная память, способность применять такой прием, как речевая компрессия, а также умение разделять внимание на слушание и говорение [10]. Во время синхронного перевода отсутствует время на обдумывание лучшего варианта перевода, возможность уточнить или попросить выступающего повторить свое высказывание. Переводчик-синхронист должен всегда полагаться только на себя, то есть на свое внимание, память и быструю реакцию.

Процесс перевода непредсказуем в большинстве случаев, поэтому устные переводчики должны вырабатывать в себе гибкость мышления. Для выработки данного качества были сформулированы стратегии перевода. В процессе обучения переводу необходимо иметь представление о данном термине, так как его понимание способно структурировать полученные знания, связывать их с навыками и формировать план перевода. Качественный перевод получается при правильном выборе переводческой стратегии.

Многие исследователи занимались вопросом о стратегиях перевода. Анализ их научных работ и классификаций позволил сделать вывод, что изучение стратегий перевода проходило в основном в рамках синхронного перевода. В связи с этим будет правильно назвать несколько стратегий, которые применяются регулярно в устном переводе.

Одной из популярных классификаций стратегии перевода считается классификация В.М. Илюхина [1]. Он определил восемь стратегий и разделил их на две группы. Первая группа связана с фактором времени, и она включает стратегию:

– проб и ошибок – переводчик последовательно приходит к оптимальному решению методом отклонения вариантов перевода, которые не соответствуют определенным критериям;

– ожидания – переводчик делает паузу для получения дополнительной информации, которая может уточнить смысл исходного сообщения;

– столлинга – замедление темпа перевода, чтобы выиграть время;

– линейности – переводчик начинает перевод с первых слов оратора;

– вероятностного прогнозирования – переводчик старается спрогнозировать лингвистические составляющие текста, которые должны появиться в следующем предложении оратора.

Вторая группа связана со статическими факторами, которая включает стратегию:

– знакового перевода – когда переводчику не известен какой-то термин, и он прибегает к транскрипции;

– компрессии – переводчик доносит исходную информацию на языке перевода в сжатой форме;

– декомпрессии – переводчик предоставляет перевод в развернутой форме [11, с. 47].

Если рассматривать словосочетание «стратегии перевода» в виде общих подходов перевода, то можно выделить «стратегию девербализации». Применяя данный подход, переводчик нацелен больше на перевод смысла высказывания, чем его формы. В том же контексте выделяют также «стратегию импровизации», «стратегию поэтического перевода» и др. На основе субъективных установок практикуются следующие стратегии: «стратегия буквального или вольного перевода» и «стратегия форенизации и доместикации» [1].

Ознакомившись с данными стратегиями, можно предположить, что приведенные стратегии вполне могут быть использованы также и при последовательном переводе. Тематика переводимой информации и темп речи выступающего обусловливает применение той или иной стратегии перевода.

Устный перевод начал свое развитие в конце XX века. Сначала это был последовательный перевод с двумя рабочими языками – английским и французским, но потом на смену ему пришел синхронный перевод. Синхронный перевод предоставил возможность работать с испанским и китайским языками. Однако в то же время и усложнил работу переводчикам. Отсутствие достаточного времени на обдумывание варианта перевода, возможности уточнения информации, отсутствие контроля над ситуацией, – все это влияет на стрессоустойчивость переводчика. Чтобы справляться с трудностями во время перевода на различных мероприятиях, устному переводчику необходимо уметь пользоваться стратегиями перевода, которые способствуют качественной подаче перевода.

Без устного перевода не проходит ни одно мероприятие международного уровня. Применение последовательного, синхронного или других видов перевода зависит от формата мероприятия, его продолжительности и масштабности. Для того чтобы рассмотреть и проанализировать, какие бывают мероприятия, необходимо иметь представление, что такое «мероприятие» [12].

Александр Вячеславович Шумович – автор книг по бизнесу, предпринимательству и организациям мероприятий. В книге «Великолепные мероприятия. Технологии и практика event management» он определяет термин «мероприятие» как вид человеческой деятельности, невозможный без встречи и взаимодействия большого количества людей. Взаимодействие по времени ограничено. Также у данной встречи четко определена цель [13, с. 20].

Экономическое развитие способствовало разнообразию функций мероприятий. Например, на деловых мероприятиях начали обмениваться информацией, чтобы получать прибыль.

Мероприятия могут классифицироваться по таким критериям, как цель, тип, масштаб и т.д. Рассмотрим классификации мероприятий по А.В. Шумовичу, которые он выделил в три разные категории [13, с. 21].

Вторую классификацию А. Шумович связал с финансовой тематикой. Таким образом, мероприятия подразделяются на:

– мероприятия, которые приносят прибыль (например, семинары, фестивали, концерты, аукционы и т.п.);

– мероприятия, доходы и расходы которого сведены к одному уровню (например, конференции, спортивные мероприятия, городские праздники и т.п.);

– мероприятия, стимулирующие продажи (например, пресс-конференции, мероприятия для партнеров, открытие новых торговых центров и т.п.);

– мероприятия, у которых отсутствует коммерческая цель (например, свадьбы, дни рождения, торжественные приемы и т.п.).

В третьей классификации Шумович выделил следующие критерии:

– направленность (внутренние и публичные мероприятия (Public events));

– задачи, которые ставят перед собой организаторы мероприятий;

– целевая аудитория;

Таблица 1

Классификация мероприятий № 1 по А. Шумовичу

Тип мероприятия	Результаты для участников	Результаты для организаторов
Тип Деловые дилерские форумы; конференции, форумы, конгрессы; деловые завтраки; мероприятия по связям с инвесторами	Обмен идеями; обучение новым навыкам; установление новых контактов	Повышение лояльности существующих клиентов и партнеров; привлечение новых клиентов и партнеров; поиск новых идей; привлечение инвестиций; прибыль от мероприятия
Учебные, образовательные семинары; тренинги	Обучение новым навыкам; обучение поведению в новых ситуациях; повышение квалификации	Увеличение объемов продаж; повышение эффективности работы; прибыль от мероприятия
Для прессы пресс-конференции; пресс-туры и прочее	Получение самой актуальной и достоверной информации из первых рук	Привлечение внимания прессы; публикации PR-поддержка; позиционирование компании как лидера; антикризисные действия
Выездные мероприятия презентации; мероприятия по стимулированию сбыта	Получение информации о новинках; получение особых условий для покупок	Увеличение объемов продаж; повышение лояльности существующих клиентов и партнеров; привлечение новых клиентов и партнеров
Развлекательные корпоративные праздники; внутрикорпоративные мероприятия для развития командного духа	Развлечение; Общение; укрепление связей внутри коллектива	Повышение лояльности работников; привлечение внимания прессы
Торжественные банкеты, фуршеты; Юбилеи; прием VIP-гостей	Формирование традиций; общение; поддержание статуса	Повышение собственного статуса
Благотворительные благотворительные обеды, концерты; акции по сбору средств	Возможность помочь нуждающимся; развлечение; общение;	Демонстрация социальной ответственности; возможность помочь нуждающимся; привлечение внимания прессы
Массовые городские праздники •фестивали; •выставки; •Концерты	•Развлечение; •общение	•Привлечение туристов, спонсоров; •поддержка культуры; •Демонстрация социальной ответственности
Спортивные	Соревнования и признание достижений; развлечение	Массовая непрямая реклама; привлечение туристов; демонстрация социальной ответственности

– территориальный охват (региональные и локальные, рекламные туры (road-show) и т.д.);

– сроки проведения (долгосрочные и краткосрочные мероприятия).

Другая классификация представлена в «Кратком словаре терминов и ключевых понятий ивент-индустрии. Индустрия встреч»:

1. Классификация мероприятий по формату проведения: 1.1 Мероприятие / событие; 1.2 Конгрессное мероприятие (конгресс, съезд, форум, саммит, ассамблея, конференция, симпозиум, семинар, совещание, семинар-презентация, коллоквиум, круглый стол); 1.3 Биржа деловых контактов; 1.4 Деловой завтрак; 1.5 Встреча / деловая встреча; 1.6 Инсентив / поощрительное заседание; 1.7 Инсентив-программа;

2. Классификация мероприятий по типу заказчика: 2.1 Корпоративные встречи; внутренние встречи (продажи, тренинги, совещания и т д.), заседание правления, внешние встречи (симпозиумы, выставки, собрания акционеров и т.д.), комбинированные встречи (практикумы, тренинги); 2.2 Некорпоративные встречи, мероприятия ассоциаций, общественный или государственный сектор;

3. Классификация мероприятий по значимости: 3.1 Мегамероприятия; 3.2 Знаковые мероприятия; 3.3 Основные мероприятия; 3.4 Местные мероприятия [8, с. 16 – 29].

Из данных классификаций видно, что на всех мероприятиях присутствуют иностранные гости и партнеры. Для успешного проведения мероприятия нужно создать комфортную речевую ситуацию как для иноязычных гостей, так и для представителей принимающей стороны. Чтобы достичь этой цели, заказчикам нужно ориентироваться в структуре мероприятия, так как это поможет сделать правильный выбор среди видов устного перевода. Однако в большинстве случаев выбор делается в пользу синхронного перевода, так как он экономит время и не отвлекает внимания от выступающих [14].

На этапе тестирования сейчас находится такой вид мероприятия, как WEB-конференция. Это онлайн-собрание, участники которого присутствуют на удаленном расстоянии друг от друга. При таком формате участники конференции ведут переговоры, показывают презентации, другими словами, в полном объеме обмениваются информацией. Такая платформа дает возможность вести деловые встречи в режиме реального времени. При этом выбор последовательного или синхронного перевода зависит от количества участников и их рабочего языка [16].

На сегодняшний день известны следующие онлайн-платформы для синхронного перевода: Interprefy, KUDO, SPEAKUS, Interactio, VOICEBOXER, VERSPEAK и event-платформа Zoom. Данный формат работы переводчика-синхрониста имеет несколько преимуществ. Переводчик может переводить деловые встречи, конференции, вебинары и т.д., даже не присутствуя на этом мероприятии офлайн. Для полноценной работы переводчику нужны только компьютер, хорошее интернет-соединение, наушники и микрофон [16].

Речь принимает активное участие в общении людей, и благодаря ей происходит общение. Речь – это вид коммуникативной деятельности человека, в ходе которой язык используется для общения с другими членами общества. Как правило, общение происходит в рамках коммуникативных ситуаций [17].

Для разрешения данного вопроса необходимо иметь представление о понятии «коммуникативная ситуация». Сдобников В.В. определяет этот термин через понятие «действительность». Ситуация – это ее фрагмент, в котором складывается система из неязыковых и языковых особенностей деятельностей каждого участника (коммуниканта). Вся деятельность коммуникантов согласуется и координируется через речевые сообщения как продукты речевой деятельности коммуникантов [18, с. 168].

Экстралингвистические характеристики деловой коммуникации представляют собой речевые паузы, смех, покашливание, другими словами, разнообразие неморфологических явлений человека. Например, речевая пауза может нести смысловую нагрузку. Также она дает автору сообщения и его переводчику возможность обдумать то или иное высказывание. Для переводчика-синхрониста это способ найти верный вариант переводимого слова или даже целого высказывания. Смех является психологической разрядкой для обеих сторон, как для оратора, так и для переводчика. Сигналом неуверенности, нетерпения или недовольства иногда выступает покашливание со стороны оратора. В такой ситуации переводчик стоит перед выбором скорости осуществления перевода. Переводчик прибегает в этом случае к стратегиям ожидания, компрессии/декомпрессии или столлинга [19].

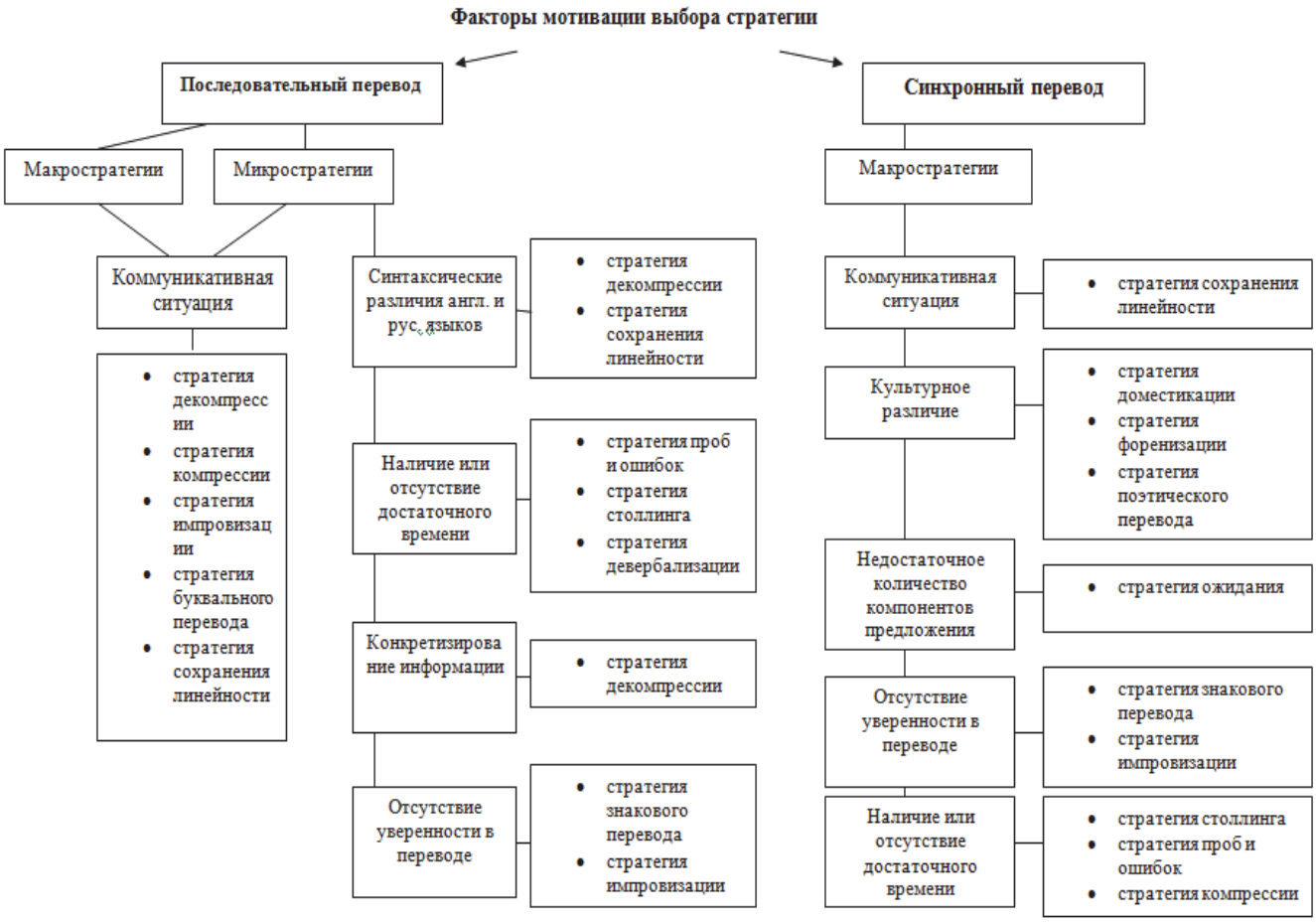


Рис. 3. Факторы мотивации выбора переводческой стратегии

Также на выбор стратегии влияет и вид устного перевода, так как набор стратегий у последовательного и синхронного переводов могут отличаться.

Исходя из введенных в статье ранее понятий «микростратегия» и «макростратегия», переводческие проблемы в последовательном переводе удобно решать через макро- и микроуровень, потому что анализ выбора стратегии происходит на основе всего текста оригинала. В синхронном переводе переводчик работает только с фрагментами текста, в которых обычно не наблюдается большое количество переводческих проблем, поэтому переводчик имеет дело с микростратегиями. С помощью макростратегии он анализирует текст оригинала в три этапа: 1) выполняет предпереводческий анализ; 2) осуществляет сам перевод; 3) проделывает постпереводческую обработку текста [20].

Данные этапы помогают лучше определить коммуникативную ситуацию и в соответствии с этим сделать выбор в пользу той или иной стратегии. У синхронного переводчика нет возможности осуществлять такой подробный анализ, однако он тоже ориентируется по сложившейся коммуникативной ситуации и условиям работы на мероприятии.

К параметрам коммуникативной ситуации относятся потребности получателя перевода, цель перевода, характер деятельности получателя переводимого текста, возможность использования текста перевода. Оценка этих факторов, имеющих экстралингвистические компоненты, позволяет переводчику применить верную переводческую стратегию [18, с. 168].

Для иллюстрации процесса последовательного и синхронного перевода составлена примерная схема воздействий различных факторов на выбор переводчиком той или иной микро- или макростратегии.

В структуру деловых контактов входят: постановка и достижение цели, решение определенных задач, осуществление коммуникативной установки общения. Стороны делового общения исполняют роли, продиктованные характером коммуникативной ситуации. В данном случае работает система «субъект-субъект». У сторон деловых переговоров есть собственные цели и намерения. Цели участников делового общения могут варьироваться от получения справедливости в каком-то важном вопросе до получения денег и демонстрации власти над чем-то или кем-то.

Задача переводчика – скоординировать стороны и предоставить возможность достижения совместных решений, планов и действий. Начиная переводить деловые или политические переговоры, переводчик должен учитывать личностные качества и ценности обеих сторон, уметь смотреть на проблему глазами участников и формулировать перевод с учетом культурных особенностей страны [21].

Например, французские партнеры, как правило, ведут деловые переговоры намного оживленнее, чем их иностранные коллеги. Они могут перебивать другого участника коммуникации, чтобы выразить свое несогласие и привести контраргументы. Переводчику в такой ситуации следует выбирать те стратегии перевода, которые не будут «затормаживать» ход дискуссии. Бывают ситуации, когда переводчик не уверен или просто не знает смысла слова, поэтому ему приходится обращаться к стратегии знакового перевода [22, с. 223].

Телефонные переговоры тоже имеют свои особенности. Участники в большинстве случаев стараются выделять меньше времени для таких дискуссий. В связи с этим сообщения оригинала иногда формулируются нелогично и беспорядочно, появляется избыточная информация. Таким образом, появляется проблема отсутствия логического ударения. Чтобы сгладить данную ситуацию, переводчик использует стратегии ожидания, сохранения линейности, вероятностного прогнозирования.

Также для выявления макростратегии учитывается ситуация полностью. Если переводчик знает заранее тему мероприятия, он, как правило, составляет глоссарий по ней, изучает действующие фигуры в конкретной сфере и т.д. В случае, если времени на перевод чуть больше, переводчик прибегает к стратегии метода проб и ошибок, так как у него есть ресурс, чтобы найти оптимальный вариант перевода по заданной теме [23].

Таким образом, через выведение теоретических определений понятий «стратегия перевода», «мероприятие» и через анализ их классификаций была выведена некая закономерность факторов, влияющих на выбор переводчиком определенной стратегии устного перевода. Было определено, что в ситуации синхронного перевода переводчик пользуется преимущественно макростратегиями, в то время как в ситуации последовательного перевода коммуникативная ситуация служит решающим фактором, будет ли стратегия исключительно макро-, или у переводчика будет возможность подключить уровень микростратегий. Виды мероприятий влияют на состав компонентов коммуникативной ситуации, что позволяет во время принятия переводчиком переводческого решения соотносить компонент ситуации с выбором той или иной стратегии. Выведенная корреляция макро- и микростратегий перевода отражена в схеме «Факторы мотивации выбора переводческой стратегии», использовать которую переводчик может как ориентир, определяя цели, задачи, условия мероприятия, производя оценку конкретной коммуникативной ситуации и делая выбор в пользу той стратегии, которая поможет осуществить перевод качественно.

Библиографический список

1. Витренко А.Г. *О «стратегии перевода».* Личный сайт А. Г. Витренко. Available at: https://agvitrenko.3dn.ru/publ/1-1-0-8#:~:text=Согласно%20В.Н.Комиссарову%2С%20«переводческая%20стратегия»%20(«стратегия,последовательности%20действий%20в%20процессе%20перевода
2. Сдобников В.В. Стратегия перевода: общее определение. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-perevoda-obschee-opredelenie/viewer
3. Sárosi-Márdirosz K. *Problems Related to the Translation of Political Texts.* Available at: http://www.acta.sapientia.ro/acta-philo/C6-2/philo62-2.pdf
4. Кафискина О.В. Общая теория перевода. *Вестник Московского университета.* Серия 22: Теория перевода. 2017; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-perevoda-kak-termin-perevodovedeniya/viewer
5. Ивлева А.Ю. *К вопросу об определении понятия «Стратегия перевода»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-ponyatiya-strategiya-perevoda/viewer
6. Вацковская И.С. Этапы процесса последовательного перевода. *Мир науки, культуры, образования.* 2016; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-protsessa-ustnogo-posledovatelnogo-perevoda/viewer
7. Аликина Е.В. *Введение в теорию и практику устного последовательного перевода*. Available at: https://bookree.org/reader?file=1391086&pg=35
8. Сачава О.С. *Переводческая скоропись: теория и практика*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУЭФ, 2011.
9. Прудникова В.А. Синхронный перевод как особый вид переводческой деятельности. Преимущества и недостатки синхронного перевода. Available at: *Открытое знание*: научно-издательский центр. Available at: https://scipress.ru/philology/articles/sinkhronnyj-perevod-kak-osobyj-vid-perevodcheskoj-deyatelnosti-preimushhestva-i-nedostatki-sinkhronnogo-perevoda.html
10. Кирова Э. 8 знаний, 12 умений и 17 навыков синхронного переводчика. *Pro Translation*. Available at: https://protranslation.ru/2017/12/25/interpreters-skills/
11. Каразия А.А. *Англоязычный переводной дискурс как результат реализации переводческих стратегий.* Автореферат … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2016.
12. Петросян В.Т. Классификации мероприятий, где используется синхронный перевод. *Вестник науки*. 2020; № Т-150-14: 74 – 80.
13. Шумович А. *Великолепные мероприятия. Технология и практика event management*. Available at: Kniga.biz.ua https://kniga.biz.ua/pdf/918-volshebnie_meropriatia.pdf
14. Ефимова А.А. Сравнение синхронного и последовательного переводов. *Мир языков: ракурс и перспектива:* материалы V Международной научной практической конференции. Минск: БГУ, 2014; Т. I: 48 – 55.
15. Синхронный перевод на конференциях. *SINHRONPEREVOD центр синхронных переводов*. Available at: https://sinhronperevod.ru/article/cinhronnyy-perevod-na-konferenciyah.html
16. Федоренкова Н. 6 платформ для удаленного синхронного перевода (RSI) и Zoom. *Translation rating.ru*. Available at: https://translationrating.ru/remote-interpreting-platforms-2020/
17. Копжасарова У.И., Сарваниди Ю.А., Махатова А.К. *Роль коммуникативных ситуаций в совершенствовании иноязычных речевых умений студентов*. Available at: https://articlekz.com/en/article/29830
18. Шамилов Р.М., Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация и лингвистическое оформление текста в специальном переводе: содержательно-смысловой аспект. *Научный диалог*. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-situatsiya-i-lingvisticheskoe-oformlenie-teksta-v-spetsialnom-perevode-soderzhatelno-smyslovoy-aspekt/viewer
19. Паралингвистические и экстралингвистические приемы деловой коммуникации. *Научные статьи.ru*. Available at: https://bank.nauchniestati.ru/primery/referat-na-temu-paralingvisticheskie-i-ekstralinvisticheskie-priemy-delovoj-kommunikaczii-imwp/
20. *Х.П. Кринге и его выводы о критериях выбора эквивалентов*. Available at: https://eltranstheorymastering.fandom.com/ru/wiki/Х._П._Кригс_и_его_выводы_о_критериях_выбора_эквивалентов
21. Максимова В.И. Русский язык и культура речи. *Adhdpotal*. Available at: http://www.adhdportal.com/book_2852_chapter_31__1._Tipichnyekommunikativnye_situaii.html#:~:text=Типичной%20коммуникативной%20ситуацией%20(ТКС)%20договоримся,партнеров%2С%20направленные%20на%20достижение%20соглашения
22. Нешина Е.Б. *Роль переводчика в деловых переговорах и нормы этикета в отношении его работы*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-perevodchika-v-delovyh-peregovorah-i-normy-etiketa-v-otnoshenii-ego-raboty/viewer
23. Гурьянова И.А. особенности перевода очных и телефонных переговоров. *ALBA*. Available at: https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/interpreting/gurianova2011.html

References

1. Vitrenko A.G. *O «strategii perevoda»*. Lichnyj sajt A. G. Vitrenko. Available at: https://agvitrenko.3dn.ru/publ/1-1-0-8#:~:text=Soglasno%20V.N.Komissarovu%2C%20«perevodcheskaya%20strategiya»%20(«strategiya,posledovatel'nosti%20dejstvij%20v%20processe%20perevoda <https://agvitrenko.3dn.ru/publ/1-1-0-8>
2. Sdobnikov V.V. Strategiya perevoda: obschee opredelenie. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-perevoda-obschee-opredelenie/viewer
3. Sárosi-Márdirosz K. *Problems Related to the Translation of Political Texts.* Available at: http://www.acta.sapientia.ro/acta-philo/C6-2/philo62-2.pdf
4. Kafiskina O.V. Obschaya teoriya perevoda. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 22: Teoriya perevoda. 2017; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-perevoda-kak-termin-perevodovedeniya/viewer
5. Ivleva A.Yu. *K voprosu ob opredelenii ponyatiya «Strategiya perevoda»*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-ponyatiya-strategiya-perevoda/viewer
6. Vackovskaya I.S. `Etapy processa posledovatel'nogo perevoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2016; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-protsessa-ustnogo-posledovatelnogo-perevoda/viewer
7. Alikina E.V. *Vvedenie v teoriyu i praktiku ustnogo posledovatel'nogo perevoda.* Available at: https://bookree.org/reader?file=1391086&pg=35
8. Sachava O.S. *Perevodcheskaya skoropis': teoriya i praktika*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU`EF, 2011.
9. Prudnikova V.A. Sinhronnyj perevod kak osobyj vid perevodcheskoj deyatel'nosti. Preimuschestva i nedostatki sinhronnogo perevoda. Available at: *Otkrytoe znanie*: nauchno-izdatel'skij centr. Available at: https://scipress.ru/philology/articles/sinkhronnyj-perevod-kak-osobyj-vid-perevodcheskoj-deyatelnosti-preimushhestva-i-nedostatki-sinkhronnogo-perevoda.html
10. Kirova `E. 8 znanij, 12 umenij i 17 navykov sinhronnogo perevodchika. *Pro Translation*. Available at: https://protranslation.ru/2017/12/25/interpreters-skills/
11. Karaziya A.A. *Angloyazychnyj perevodnoj diskurs kak rezul'tat realizacii perevodcheskih strategij.* Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
12. Petrosyan V.T. Klassifikacii meropriyatij, gde ispol'zuetsya sinhronnyj perevod. *Vestnik nauki*. 2020; № T-150-14: 74 – 80.
13. Shumovich A. *Velikolepnye meropriyatiya. Tehnologiya i praktika event management.* Available at: Kniga.biz.ua https://kniga.biz.ua/pdf/918-volshebnie_meropriatia.pdf
14. Efimova A.A. Sravnenie sinhronnogo i posledovatel'nogo perevodov. *Mir yazykov: rakurs i perspektiva:* materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj prakticheskoj konferencii. Minsk: BGU, 2014; T. I: 48 – 55.
15. Cinhronnyj perevod na konferenciyah. *SINHRONPEREVOD centr sinhronnyh perevodov.* Available at: https://sinhronperevod.ru/article/cinhronnyy-perevod-na-konferenciyah.html
16. Fedorenkova N. 6 platform dlya udalennogo sinhronnogo perevoda (RSI) i Zoom. *Translation rating.ru*. Available at: https://translationrating.ru/remote-interpreting-platforms-2020/
17. Kopzhasarova U.I., Sarvanidi Yu.A., Mahatova A.K. *Rol' kommunikativnyh situacij v sovershenstvovanii inoyazychnyh rechevyh umenij studentov*. Available at: https://articlekz.com/en/article/29830
18. Shamilov R.M., Sdobnikov V.V. Kommunikativnaya situaciya i lingvisticheskoe oformlenie teksta v special'nom perevode: soderzhatel'no-smyslovoj aspekt. *Nauchnyj dialog*. 2019; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-situatsiya-i-lingvisticheskoe-oformlenie-teksta-v-spetsialnom-perevode-soderzhatelno-smyslovoy-aspekt/viewer
19. Paralingvisticheskie i `ekstralingvisticheskie priemy delovoj kommunikacii. *Nauchnye stat'i.ru*. Available at: https://bank.nauchniestati.ru/primery/referat-na-temu-paralingvisticheskie-i-ekstralinvisticheskie-priemy-delovoj-kommunikaczii-imwp/
20. *H.P. Krings i ego vyvody o kriteriyah vybora `ekvivalentov*. Available at: https://eltranstheorymastering.fandom.com/ru/wiki/H._P._Krings_i_ego_vyvody_o_kriteriyah_vybora_`ekvivalentov
21. Maksimova V.I. Russkij yazyk i kul'tura rechi. *Adhdpotal*. Available at: http://www.adhdportal.com/book_2852_chapter_31__1._Tipichnyekommunikativnye_situaii.html#:~:text=Tipichnoj%20kommunikativnoj%20situaciej%20(TKS)%20dogovorimsya,partnerov%2C%20napravlennye%20na%20dostizhenie%20soglasheniya <http://www.adhdportal.com/book_2852_chapter_31__1._Tipichnyekommunikativnye_situaii.html>
22. Neshina E.B. *Rol' perevodchika v delovyh peregovorah i normy `etiketa v otnoshenii ego raboty*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-perevodchika-v-delovyh-peregovorah-i-normy-etiketa-v-otnoshenii-ego-raboty/viewer
23. Gur'yanova I.A. osobennosti perevoda ochnyh i telefonnyh peregovorov. *ALBA*. Available at: https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/interpreting/gurianova2011.html

Статья поступила в редакцию 30.08.21

УДК 81.512 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-253-254

Dadueva E.A., *Cand. of Sciences (Philology), Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: edadueva@yandex.ru*

REPRESENTATION OF THE CATEGORY OF CAUSATIVITY AS A REFLECTION OF THE BURYAT MENTALITY. The work presents an analysis of means representing the category of causativity from the point of view of reflecting the mentality. The analysis showed that the Buryat language is characterized by a set of grammatical means that allow expressing various meanings and shades of interaction between people, events, objects and phenomena. The research material demonstrates that native speakers tend to denote causative relations in the most compact and capacious way. It is indicated that the grammatical representation in the language indicates the system-forming nature of the category. The idea is put forward that the restraint, laconicity of the Buryats is demonstrated by the compactness of the addition of affixes. It is also noted that in the minds of native speakers of the Buryat language, absolutely any action can be performed under compulsion or request. A feature of the language is the presence of permissive constructions. The article also shows that polypredicative constructions are used to express initiating causation and denote only interpersonal interactions, and can also indicate a rationalistic mentality.

Key words: **Buryat language, causation, causative construction, causative verb.**

Е.А. Дадуева*, канд. филол. наук, докторант, Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова, г. Улан-Удэ,*
E-mail: edadueva@yandex.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ КАУЗАТИВНОСТИ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА БУРЯТ

Работа посвящена анализу средств репрезентации категории каузативности с точки зрения отражения менталитета. Анализ показал, что бурятский язык характеризуется набором грамматических средств, позволяющих выразить разнообразные значения и оттенки взаимодействия между людьми, событиями, предметами и явлениями. Материал исследования демонстрирует то, что носители языка стремятся обозначить каузативные отношения наиболее компактно и емко. Указывается, что грамматическая репрезентация в языке говорит о системообразующем характере категории. Выдвигается мысль, что сдержанность, немногословность бурят демонстрируется компактностью присоединения аффиксов. Также отмечается, что в сознании носителей бурятского языка абсолютно любое действие может быть выполнено по принуждению, просьбе или допущению. Особенностью языка является наличие пермиссивных конструкций. В статье также показано, что полипредикативные конструкции используются для выражения инициирующей каузации и обозначают только интерперсональные взаимодействия, а также могут свидетельствовать о рационалистичности менталитета.

Ключевые слова: **бурятский язык, каузативация, каузативная конструкция, каузативный глагол.**

Публикация подготовлена в рамках гранта на проведение инициативных научных исследований, поддержанного ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова», № 21-12-0502. Проект «Категория каузативности в бурятском языке»

Грамматическая семантика, в отличие от лексической, сравнительно мало исследуется с точки зрения отражения картины мира носителей языка. Основной целью нашей работы является определение некоторых особенностей менталитета бурят, отражающихся в репрезентации категории каузативности. Исследование категории на материале бурятского языка заставило нас задуматься о специфических особенностях семантики и средств репрезентации. Известно, что многие качества национального характера или менталитета находят отражение в языке. В связи с этим изучаются концепты как единицы, в которых находит отражение языковая картина мира того или иного народа. Самыми исследуемыми в когнитивистике являются лексические концепты. Однако не менее значимыми представляются грамматические концепты, к которым относится концепт КАУЗАТИВНОСТЬ [1].

Изучение категории каузативности с точки зрения прототипического подхода показывает, что в бурятском языке каузативность репрезентируется грамматически. В. фон Гумбольдт указывал, что «грамматический строй языка дает нам представление о внутренней организации мышления» [2, с. 345]. Очевидно, что кроме лексического уровня, который в первую очередь репрезентирует картину мира, грамматическая организация языка также дает материал для размышлений.

Важность категории каузативности в этом плане связана с тем, что она представляет собой понятийную категорию. Именно такие категории, отражающие глубинные процессы мышления, в этом плане являются принципиально важными. То, как категория репрезентируется в языке, может быть связано с мышлением народа. Выбор определенного набора кодирования значений из всего разнообразия средств выражения происходит постепенно, но достаточно прочно закрепляется в языке. Л. Талми справедливо указывал, что грамматика языка играет роль своеобразной концептуальной рамки, или каркаса для концептуального материала, выражаемого лексически [3, с. 91]. Интересно то, что концепты, имеющие наибольшую значимость в культуре нации, получают не только более подробную лексическую, но и грамматическую репрезентацию в языке [4].

По мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, менталитет можно представить как «специфический способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов сознания, характерных для определенной личности, социальной или этнической группы людей» [5, с. 40]. А национальный менталитет – это «национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации» [там же, с. 41].

Какие же особенности менталитета бурят репрезентируются категорией каузативности? Мы предлагаем некоторые наблюдения об отражении менталитета, особенностей картины мира бурят, связанных с репрезентацией каузативных отношений.

Репрезентация категории каузативности грамматическими средствами показывает то, насколько эта категория важна и актуальна для носителей бурятского языка. Как известно, базовыми единицами, системообразующими элементами становятся именно те единицы, которые имеют большой лексический состав и чрезвычайно востребованы в речи. Именно такие категории заложены в языковом сознании носителя языка. Представляется, что такой категорией является каузативность как базовая понятийная категория, имеющая огромный охват лексического состава в бурятском языке. Каузативные глаголы очень востребованы в речи. Морфологические каузативы в бурятском языке образуются от любой глагольной основы, поэтому их количество в словарном составе языка можно назвать огромным. Например: *унт-уул-ха* `усыплять, заставлять спать`, *хар-уул-ха* `показывать`, *яб-уул-ха* `отправлять, посылать, заставлять идти`, *хат-аа-ха* `сушить` и т.п.

Морфологическое обозначение каузативного значения является отличительной чертой агглютинативного языка, в число которых входит и бурятский язык. Как указывал Дж. Лакофф, «чем ближе форма, указывающая на каузацию, к форме, указывающей на результат (EFFECT), тем сильнее причинно-следственные связи (the causal link)». Исследователь отмечает, что «самые лучшие примеры причинности обычно помечаются грамматическими конструкциями или даже морфемами» [6, с. 131].

Корреляции каузативный/некаузативный в сознании носителей языка расщепляются на четкие оппозиции с помощью определенных грамматических показателей. Ср.: *бархир-**уул**-ха* `заставлять плакать` – *бархир-ха* `плакать`, *гар-**га**-ха* `заставлять выходить` – *гара-ха* `выходить` и т.п. Морфологический каузатив наиболее близок по форме к некаузативному корреляту.

Каузативность как категория четко показывает взаимообусловленность двух событий: воздействие и результат воздействия. Возможность образования каузативного глагола от практически любой глагольной основы показывает, что каждая глагольная форма в бурятском языке может уточняться с точки зрения каузативности. Например: *аб-уул-ха* `заставить взять` от *аба-ха* `взять`, *бар-юул-ха* `заставить строить` от *бари-ха* `строить`, *зур-уул-ха* `заставить рисовать` от *зура-ха* `рисовать`, *малт-уул-ха* `заставить копать` от *малта-ха* `копать`, *уурл-уул-ха* `сердить` от *уурла-ха* `сердиться` и т.п.

Все это заставляет думать о том, что каузативные отношения представлялись носителям языка достаточно значимыми, поэтому понадобилось специально закрепить их в языке как морфологически выраженные отдельные единицы, отличающие их от соответствующих им некаузативных лексем. Каузативные гла-

голы в бурятском языке несут прототипическое значение, присущее акциональным глаголам.

Для носителя бурятского языка всегда есть возможность любое действие уточнить как действие, выражающее воздействие. Интересно, что способны образовывать морфологический каузатив даже глаголы, значения которых представляются такими, что невозможно заставить совершить это действие по принуждению другое лицо. Например: *нелб-уул-ха* `заставить плевать` от *нелбо-хо* `плевать`.

В бурятском языке огромное число каузативных глаголов, не имеющих точных соответствий в русском языке, при их переводе приходится строить более громоздкие конструкции. Например, *хаа-лг-уул-ха* `заставить кого-то закрыть`, *хүб-үүл-үүл-хэ* `помочь кому-то родить, заставить кого-то родить` и т.п. Носители языка выбирают наиболее простой, максимально информативный и лаконичный способ передачи каузативного значения.

На наш взгляд, сдержанность, немногословность бурят демонстрируется такой компактностью присоединения аффиксов. Постараться выразить в одном слове как можно больше информации – это характерная черта агглютинативного языка. Такие глаголы наиболее компактно, сжато, но достаточно емко обозначают два события – каузируемое и каузирующее. Другими словами, используя морфологический каузатив, носитель языка не расчленяет в сознании оба события. Напротив, они предстают как единое целое.

Лингвистика давно придерживается идеи, что каждый язык неслучайно выбирает тот или иной набор средств выражения. Этот выбор проходит достаточно длительный путь, поэтому именно этот набор отражает особенности национального менталитета, который во многом зависит от социально-политического устройства, национально-культурных особенностей, этических ценностей и т.д. Категория каузативности совершенно определенно представляет собой особенность грамматического строя бурятского языка. Она пронизывает всю грамматическую систему. Это можно объяснить этнолингвистическими факторами, которые можно связать с системой политического принуждения, традицией беспрекословного подчинения младших старшим. Покорность, исполнительность как одна из черт бурятского народа отразилась в каузативных отношениях. Морфологическое выражение каузативности говорит о том, что в сознании носителя языка любое действие может быть выполнено по велению, принуждению или просьбе. К примеру, в русском языке отсутствуют морфологические формы для обозначения подобных значений, что говорит о том, что для носителей русского языка такая система взаимоотношений не очень актуальна.

Также отметим, что покорность судьбе, неумение жаловаться, терпимость бурят, выделяемая учеными, находит свое отражение в пермиссивных каузативных конструкциях. К примеру: *нохойдо хаз-уул-ха* `позволить собаке укусить себя`, *нохойдо хус-уул-ха* `позволить собаке лаять на тебя`, *хүүндэ ал-уул-ха* `позволить убить себя` и т.п. Например:

1) Би һүүлһэнь абажа, хажуу тээшэнь шэдэхэм гэжэ һанаһан аад, мэгдэшоод, тархиһаань барижа, хажуу тээшэнь хаяад, гараа ***хазуулаа*** *һэм* `Я хотел выбросить его в сторону, взяв за хвост, но, растерявшись, схватил за голову и бросил в сторону, поэтому **был укушен** в руку` [ЭКБЯ. Ц.-Д. Хамаев. Дуунай эхин. 1962].

Каузативная конструкция здесь выражает буквально следующее: «я сам виноват, я являюсь причиной того, что меня укусила змея. Именно мои действия (растерялся) привели к тому, что змея укусила. Я позволил себя укусить». Такие конструкции встречаются довольно часто и являются, на наш взгляд, отражением менталитета и характерной особенностью категории каузативности в бурятском языке. Человек не смел никого винить, он считал себя виновным в произошедшем.

В исследуемом языке, несмотря на наличие столь весомого средства кодирования каузативного значения, как аффиксация, видим большое число других средств выражения, в число которых входят и полипредикативные конструкции с предикатными актантами. Интересно то, что наличие аналитических средств репрезентации категорий считается приоритетным для западного рационалистического менталитета [4, с. 252]. Однако бурятские полипредикативные каузативные конструкции наглядно демонстрируют тяготение к рационализму, как, например, в английском языке. Неслучайно С.Ц. Чимитова к характеристикам когнитивных процессов бурят относит практический склад ума, рациональный образ мышления [7], что, по всей видимости, справедливо.

При этом следует отметить тот факт, что в полипредикативных конструкциях, выражающих концепт «каузативность» в бурятском языке, всегда находят отражение человеческие действия, здесь невозможны названия природных явлений, неодушевленных предметов и т.п. Носитель языка выбирает конструкцию с глаголом волевого воздействия только тогда, когда говорит о взаимоотношениях людей. Например:

2) Тэрэ мүн лэ гэрһээ гарангүй ***хэбтэхыень баалаба*** `Он **заставил** его **лежать**, не выходя из дома` [ЭКБЯ. Д. Эрдынеев. Хүлэг инсагаална. 1974].

В таких конструкциях заметна потребность говорящих расширить репрезентацию концепта «каузативность», включив в нее обороты, в которых каузативное событие расщепляется на два события и обозначается разными предикатами (*хэбтэхыень баалаба* `заставил лежать`). В этом случае каузация не всегда может привести к результату, он остается за пределами каузативной конструкции. Поэтому полипредикативные конструкции больше выражают инициирующую каузацию в бурятском языке. Ср.: морфологический каузатив *хэбт-үүл-хэ* `заставить лежать, уложить` (результативная каузация).

Стоит отметить, что полипредикативные конструкции в бурятском языке репрезентируют волевые воздействия, каузирующие физические действия. Например: *ерэхыень баалаха* `заставить прийти`, *уншахыень гуйха* `просить читать`, *табихыень зааха* `указывать ставить` и т.п. Носители языка не выбирают такие конструкции для передачи каузирования эмоциональных состояний. Например, нельзя сказать: **Уурлахыень баалаха* `заставлять сердиться`. Можно только сказать *уурлуулха* `заставлять сердиться`.

Таким образом, анализ средств, репрезентирующих категорию каузативности, показывает, что бурятский язык отличается набором грамматических средств, позволяющих выразить разнообразные значения и оттенки взаимодействия между людьми, событиями, предметами и явлениями. В них заметно стремление говорящих обозначить каузативные отношения наиболее компактно, сжато и информативно. Грамматическая репрезентация говорит о системообразующем характере категории. Сдержанность, немногословность бурят демонстрируется компактностью присоединения аффиксов. Особенностью языка является наличие пермиссивных конструкций. В сознании носителя языка любое действие может быть выполнено по принуждению, просьбе или допущению. Наличие полипредикативных конструкций также имеет свои основания. Они используются для выражения инициирующей каузации и обозначают только интерперсональные взаимодействия.

Источники

ЭКБЯ 2012 — Бурятский корпус (электронный корпус бурятского языка). Available at: http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru

Библиографический список

1. Дадуева Е.А., Харанутова Д.Ш. Особенности прототипических и непрототипических каузативных конструкций в бурятском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 6: 1772 – 1777.
2. Гумбольдт. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984.
3. Талми Л. Отношение грамматики к познанию. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 1999; № 1: 91 – 115.
4. Wierzbicka A. *The Semantics of Grammar*. New York: John Benjamins, 1988.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. *Семантико-когнитивный анализ языка*. Воронеж: Истоки, 2007.
6. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980.
7. Чимитова С.Ц. *Этнопсихологические особенности воспитания бурятской молодежи.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1993.

References

1. Dadueva E.A., Haranutova D.Sh. Osobennosti prototipicheskih i neprototipicheskih kauzativnyh konstrukcij v buryatskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 14, № 6: 1772 – 1777.
2. Gumbol'dt. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1984.
3. Talmi L. Otnoshenie grammatiki k poznaniyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 1999; № 1: 91 – 115.
4. Wierzbicka A. *The Semantics of Grammar*. New York: John Benjamins, 1988.
5. Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka*. Voronezh: Istoki, 2007.
6. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980.
7. Chimitova S.C. *`Etnopsihologicheskie osobennosti vospitaniya buryatskoj molodezhi.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 06.08.21

УДК 81-13+81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-255-258

Diehl A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Translation Studies, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics (St. Petersburg, Russia), E-mail: annadiehl2018@yahoo.com*
Butina A.A.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (St. Petersburg, Russia), E-mail: vka@mil.ru*

DICHOTOMY OF THE IMAGES OF MOTHERLAND AND FOREIGN LAND AS FRAGMENTS OF THE ARTISTIC EMOTIONAL PICTURE OF THE WORLD IN THE POEM "DIN STRĂINĂTATE" BY M. EMINESCU. The research is dedicated to a study of linguistic representations of the images "homeland" and "foreign land" in the poem "Din străinătate" by M. Eminescu in the linguo-cognitive aspect. The relevance of the research is determined by its interdisciplinary focus, within which the linguistic representations of the images "homeland" and "foreign land" are considered from the standpoint of disciplines adjacent to linguistics, in particular, cultural studies, literary studies and psycholinguistics. The authors use an anthropocentric approach to the study of verbalized fragments of the concepts in the artistic world of M. Eminescu, which represents the novelty of the research. The objective of the research is a linguocultural analysis of the structure and content of verbalized fragments of the concepts "homeland" and "foreign land" in the poem "Din străinătate" by M. Eminescu. These artistic concepts are in a dichotomy relationship and are part of the artistic conceptual sphere "the emotional world". The semantic dominant of the poem is the image of the homeland, which has the greatest cognitive load in the dichotomy 'homeland-foreign land'. As a result of considering the verbal content of frame structures representing the concepts of "homeland" and "foreign land" in the artistic world of M. Eminescu, the conclusion is about the mutual influence of the images in question from the point of view of the logic of the storyline development in the poem, as well as in terms of the semantic content of slots.

Key words: **Eminescu, concept, foreign land, homeland, frame structure.**

А.В. Диль, *канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, E-mail: annadiehl2018@yahoo.com*
А.А. Бутина*, канд. филол. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: vka@mil.ru*

ДИХОТОМИЯ ОБРАЗОВ РОДИНЫ И ЧУЖБИНЫ КАК ФРАГМЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В СТИХОТВОРЕНИИ М. ЭМИНЕСКУ «DIN STRĂINĂTATE» («НА ЧУЖБИНЕ»)

Настоящее исследование посвящено изучению языковых репрезентаций образов «родина» и «чужбина» в стихотворении М. Эминеску «Din străinătate» («На чужбине») в лингвокогнитивном аспекте. Актуальность исследования определяется его междисциплинарной направленностью, в рамках которой языковые репрезентации образов «родина» и «чужбина» рассматриваются с позиций смежных с лингвистикой дисциплин, в частности культурологии, литературоведения и психолингвистики. В работе используется антропоцентрический подход к изучению вербализованных фрагментов концептов «родина» и «чужбина» в художественном мире М. Эминеску, что и составляет новизну настоящего исследования. Цель исследования – лингвокультурный анализ структуры и содержания концептов «родина» и «чужбина» в стихотворении М. Эминеску «На чужбине». Рассматриваемые в статье художественные концепты находятся в отношениях дихотомии и являются частью художественной концептосферы «эмоциональный мир человека». Смыслообразующей доминантой стихотворения является образ родины, обладающий наибольшей когнитивной нагрузкой в дихотомии родина – чужбина. В результате рассмотрения вербального содержания фреймовых структур, представляющих концепты «родина» и «чужбина» в художественном мире М. Эминеску, был сделан вывод о взаимовлиянии выделенных образов с точки зрения логики развития сюжетной линии стихотворения, а также в плане семантического наполнения слотов.

Ключевые слова: **Эминеску, концепт, чужбина, родина, фреймовая структура.**

Изучение взаимодействия и взаимовлияния мыслительных процессов и речи с точки зрения выявления степени вербализации эмоциональных состояний человека представляет собой одно из наиболее актуальных направлений современной когнитивной науки. Исследование языковых репрезентаций эмоций и их лингвокогнитивная интерпретация, подразумевающая привлечение данных смежных дисциплин (психологии, культорологии, этнографии и др.), бросает вызов творческому потенциалу исследователя ввиду неопределённости сущности эмоций, их индивидуального характера и связанной с этим неоднозначности определения эмоций [1]. По этой причине лингвокогнитивные исследования оязыковленной части эмоциональных концептов в междисциплинарном аспекте (В.Ю. Апресяна [2], Е.Н. Белой [3], С.Г. Любовой [4], Н.А. Красавского [1], И.Н. Кучер [5], К.О. Погосовой [6], Е.А. Рожновой [7] и др.), основанные как на анализе словарных данных, так и на материале произведений художественной литературы, представляют собой особый интерес для развития современной когнитивной науки. В ряде работ объектом исследования является специфика вербализации эмоциональных концептов в творчестве русскоязычных поэтов (В.С. Бохонко [8], Е.С. Скляр [9]), англоязычных поэтов (О.С. Выстропова [10], И.Н. Кучер [5] и др.), а также проводится анализ цветообозначений как части эмоциональной картины мира в русскоязычной (Н.А. Мартьянова [11]), русскоязычной и англоязычной (А.Ю. Вычужанина [12]), франкоязычной (А.Р. Копачева [13]) поэзии.

Сложность изучения оязыковленных проявлений фрагментов концептосферы «эмоциональный мир человека» в художественной литературе, в частности поэзии, в первую очередь связана с жанровой спецификой поэтического дискурса. Поэтический дискурс представляет собой особую лингвокультурологическую категорию, являясь отражением менталитета автора и его творческой манеры [8, с. 11]. Так, для создания эффекта максимальной экспрессивности поэтического текста, а также в целях передачи особенностей авторского мировидения, при описании чувств человека автором могут быть использованы самые разнообразные стилистические приёмы, окказиональные словоупотребления и синтаксические структуры. Лексика, номинирующая эмоции, представляет собой один из наиболее значимых с точки зрения своей функциональной нагрузки компонентов поэтического идиолекта. Исследователи традиционно выделяют три основных вида номинаций эмоций: первичную, вторичную, а также косвенную [1]. Два последних вида номинаций эмоций подразумевают переосмысление эмоциональных концептов носителями языка в других ментальных категориях и по этой причине содержат в себе ценную информацию с точки зрения своей лингвокультурологической и когнитивной интерпретации. Одним из наиболее продуктивных приёмов создания вторичных наименований предметов и явлений в художественной языковой картине мира является метафора. Именно в метафорических наименованиях эмоциональных переживаний человека находит отражение национально-культурная специфика переосмысления сущности соответствующих понятий носителями конкретного языка и культуры [там же]. Исследование оязыковленных репрезентаций эмоций на базе художественного произведения, на наш взгляд, способствует выявлению авторских особенностей мировосприятия и мировидения, специфики его личного эмоционального опыта и смысловых констант художественного мира.

В зависимости от жанровой принадлежности и сферы употребления языка происходит моделирование дискурсивно обусловленного фрагмента национальной картины мира, обладающего специфическими ассоциативными чертами. Общекультурные концепты в рамках художественных произведений функционируют как художественные, т.е. реализующие свой когнитивный потенциал в художественной концептосфере произведения. Вслед за Ю.А. Эмер мы придерживаемся убеждения, что с точки зрения когнитивной науки конкретный жанр соотносится с когнитивной моделью, в рамках которой выделяется сам изображаемый предмет, приёмы его изображения, а также специфика его «дискурсивной реализации» [14, с. 34]. В настоящем исследовании мы предполагаем, что концептуальное содержание художественного образа может быть представлено в виде фреймовой структуры, включающей в себя терминальные узлы, или слоты. Таким образом, анализ структуры и содержания художественных образов производится на базе изучения их оязыковленных репрезентаций как вербального отражения фреймовых структур. Под фреймом в настоящем исследовании подразумевается набор данных, используемый для репрезентации конкретной стереотипной ситуации в основе художественного образа.

Актуальность данного исследования заключается в его междисциплинарной направленности, подразумевающей рассмотрение языковых репрезентаций эмоционально заряженных образов «родина» и «чужбина» с позиций когнитивной лингвистики, культурологии, литературоведения и психолингвистики. Новизна исследования определяется использованием антропоцентрического подхода к

изучению специфики вербализации художественных концептов «родина» и «чужбина» на материале стихотворения М. Эминеску.

Предмет настоящего исследования – образы родины и чужбины в поэтическом мире М. Эминенеску.

Объектом исследования являются лингвокогнитивные особенности языковых репрезентаций образов «родина» и «чужбина» в художественной концептосфере М. Эминеску на материале стихотворения «Din străinătate».

Цель исследования заключается в изучении структуры и содержания оязыковленных фрагментов художественных концептов «родина» и «чужбина» в стихотворении М. Эминеску, находящихся в отношениях дихотомии. Для достижения данной цели исследования нами были определены следующие задачи:

1) установить основные концептуальные доминанты художественного мира стихотворения М. Эминеску «Din străinătate» («На чужбине»);

2) произвести классификацию языковых репрезентаций художественных концептов «родина» и «чужбина», а также определить характер их лингвокогнитивных взаимоотношений в контексте рассматриваемого стихотворения;

3) описать структуру и содержание концептов «родина» и «чужбина» посредством изучения их фреймовой организации.

В данной статье при анализе языкового материала были использованы следующие методы исследования:

– метод концептуально-фреймового анализа,
– структурно-семантический метод,
– описательный метод,
– контекстуальный и интерпретационный методы.

Теоретическая значимость настоящего исследования состоит в его связи с теорией концептуализации эмоциональных состояний и психологических переживаний человека в художественных текстах в лингвокультурологической и литературоведческой перспективах, а также положениями когнитивной лингвистики, рассматривающей когнитивную суть эмоциональных концептов как культурно обусловленных конструктов человеческого сознания.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в том, что его результаты могут быть применены на лекциях и практических занятиях по лексикологии и когнитивной лингвистике.

Творчество Михая Эминеску, величайшего румынского поэта и прозаика, оставило неизгладимый след в мировой литературе. Тематика его произведений многогранна: волшебные силы природы и космогония («Озеро», «Лесная сказка», «Звёзды-огни»), любовь и одиночество (стихотворения «Когда придёшь?», «Что такое любовь», «Любил я втайне», «Ушла любовь», «В том же самом переулке», «Расставание», «Одиночество», «Когда воспоминанья..», «Я от тебя далеко» и др.); проблема исторического бытия и социальной справедливости (поэма «Император и пролетарий», «Ангел и Демон», «Послания», ярко выраженный патриотизм (поэма «Кэлин»), тоска по прошлому, осознание своей противопоставленности обществу («Моим критикам», «Что не люблю я мир земной», «Какая скорбная душа..»), философские размышления о смысле жизни, необратимости времени и превратностях судьбы («Прошли года...», «Года проходят, я старею»). Во многих поэтических произведениях М. Эминеску присутствует мощное фольклорное начало; автор обращается к истокам не только румынской, но и общеевропейской мифологии («Лучафэр», «Из окна глядит царевна», «Оборотни», «Фэт-Фрумос, сын липы»). Любовь для М. Эминеску священна; она представляет собой истину бытия, которая делает человека человеком, дарит ему радость существования, в которой человек находит самого себя: это и нежное чувство к любимой, и любовь к родине. При этом чувство любви для М. Эминеску является своеобразным оплотом гармонии мироздания и выходит за пределы любви земной. В этом и состоит космогонизм любви: её свет, подобно свету путеводной звезды, восходит и простирается до вселенских размеров [15, с. 5 – 14].

Художественный мир М. Эминеску со всей сложностью созданных поэтом образов и неоднозначностью их трактовки, на наш взгляд, с трудом может быть интерпретирован с точки зрения чисто литературоведческой или лингвистической позиций и требует использования интегрированного подхода с привлечением данных смежных наук. Поэтический идиолект М. Эминеску отличает как влияние европейской традиции, так и мощное фольклорное начало. Путешествия по стране с театральной труппой позволили юному поэту уже в самый ранний период его творчества «изучить румынский язык вдоль и поперёк» [15], а впоследствии снискать славу национального румынского поэта, нередко обращавшегося в своем творчестве к мифологическим, в частности языческим, мотивам, в аллегорической форме выходящим за пределы земного бытия. Человек в художественном мире М. Эминеску с присущим ему космогоническим взглядом на жизнь находится в тесном взаимодействии с силами природы; свидетелями взлётов и падений лирического героя М. Эминеску становятся мифологические персонажи и небесные светила (поэмы «Лучафэр», «Фэт-Фрумос, сын липы», «Мирон и бесплотная красавица»). При этом центральное положение в художественной концепции М. Эминеску занимает лирический герой – человек с богатым внутренним миром, умеющий любить и сопереживать. Душевные муки лирического героя связаны со сложностью его взаимоотношений с возлюбленной, размышлениями по поводу ценностей человеческого бытия, судьбы человечества и осознания своего места в мире как с историко-философской позиции, так и точки зрения своего личного опыта [15]. Эмоциональный мир лирического героя, являясь одной из проекций индивидуального авторского мировидения, перекликается с эмоциональным опытом и впечатлениями самого М. Эминеску. Неслучайно современники поэта, а также критики его творчества отмечали автобиографичность художественных образов и сюжетов произведений.

Пантеистический символизм любви к родным краям в сочетании с самозабвенной преданностью своей малой родине лежит в основе стихотворения «Din străinătate» («На чужбине»), написанного М. Эминеску в 1886 году.

В настоящем исследовании мы рассматриваем лингвокогнитивные особенности языковых репрезентаций художественной концептосферы М. Эминеску в стихотворении «Din străinătate». Стихотворение относится к раннему периоду творчества поэта. Помимо патриотической направленности с точки зрения тематики стихотворений этот период характеризуется «романтической приподнятостью» созданных поэтом образов, а также стремлением познать законы бытия [15, с. 7 – 8]. Как уже отмечалось выше, в 1866 году вместе с труппой театральных актёров будущий великий поэт покидает родные края и отправляется странствовать по стране, познаёт богатство и своеобразие диалектов родного языка, а также особенности фольклорной традиции и обычаи румынского народа. Время, проведённое вдали от дома, связано с ностальгическими мотивами в творчестве поэта.

В настоящем исследовании мы в лингвокультурном аспекте рассматриваем художественный мир лирики М. Эминеску как эмоционально заряженный и сконструированный эмоционально заряженными образами (художественными концептами). Под концептом в настоящем исследовании мы понимаем особую ментальную единицу, категоризирующую индивидуальное мировидение и эмоциональный опыт носителя языка как представителя своего языка и культуры. Мы придерживаемся убеждения, что художественные концепты поэтического мира М. Эминеску символично отражают авторское мировосприятие, эмоциональный опыт и индивидуальные ассоциации самого поэта с этими концептами.

Центральными в рамках художественной концептосферы стихотворения «Din străinătate» являются концепты «родина» и «чужбина», которые находятся в отношениях дихотомии, образуя смысловое поле – жизнь лирического героя до и после того, как он покинул родные края. Под дихотомией в настоящем исследовании мы понимаем раздвоенность понятия «страна (или место) проживания человека» под воздействием семантических маркеров *родной – чужой*. Образы «родина» и «чужбина», являясь эмоционально заряженными, представляют собой фрагмент художественной концептосферы «эмоциональный мир человека». Для лирического героя образ родины, противопоставленный чужбине, является священным по своей природе. Эмоциональный мир для него делится на жизнь до разлуки с родными краями и после. Дихотомия *родина – чужбина* проявляется не только в идейно-содержательной, но и в структурно-стилистической специфике организации стихотворения: первые две строфы тематически связаны с описанием страданий лирического героя на чужбине, в то время как последующие 7 строф посвящены его ностальгическим воспоминаниям о мирной жизни в родных краях.

Анализ языковых репрезентаций выделенных концептов позволил установить тот факт, что первичные номинации образов родины и чужбины в стихотворении «Din străinătate» М. Эминеску уступают место вторичным, иносказательным номинациям-перифразам, которые образуют особую фреймовую структуру, отражающую концептуальное содержание соответствующих образов. Так, образ чужбины, с которым читатель стихотворения знакомится в первую очередь, представлен фреймами «тоска» и «боль». В структурном отношении в рамках фрейма «тоска» мы можем выделить 4 терминальных узла (слота) со следующим семантическим наполнением:

1) что? т.е. объект, подверженный эмоциональному переживанию (un suflet – душа);

2) что делает? т.е. тип действия (*plânge* – плачет, *se avântă l-a patrie dulci plaiuri* – рвется к родным нивам);

3) когда? т.е. условия протекания эмотивной ситуации (*când tot se-nveselește* – когда всё вокруг ликует);

4) почему? т.е. причина возникновения эмоции (*în doru-i se avântă* – от тоски).

Фрейм «боль», в свою очередь, представлен терминалами:

1) что? a) как вид эмоции или эмоционального состояния (*durere* – боль); b) объект, подверженный эмоциональному переживанию (*inima aceea* – то сердце, *sufletul acela* – та душа);

2) что делает? т.е. тип действия (*arde de dor* – горит, томится от боли и тоски);

3) какой? т.е. характеристика эмоционального состояния (*amorțit* – онемевшая (о душе), *tristă* – грустное (сердце), *nemărginit* – безграничная (о тоске);

4) как? т.е. характер проявления эмоции (*geme de durere* – стоны боли).

Как показал анализ семантического наполнения фреймов, для усиления драматизма описываемой ситуации автор стихотворения прибегает к использованию тропов, в том числе метафор (*geme de durere* – стоны боли; *arde de dor* – горит, томится от тоски) и эпитетов (*sufletul amorțit* – онемевшая душа, *dor nemărginit* – безграничная тоска). Особое значение с точки зрения образного описания чувств лирического героя играет персонификация его эмоциональных переживаний в рамках антропоморной метафоры, прагматический эффект которой на читателя усиливается благодаря использованию приёма антитезы. Так, веселье и беспечность жизни вокруг, выраженные при помощи метафоры *când*

tot se-nveselește (всё вокруг ликует), как бы противопоставляются страданиям лирического героя: *un suflet numai plânge* (душа только плачет). Вторичные (метафорические) наименования, на наш взгляд, способствуют выявлению авторских особенностей интерпретации концепта «чужбина» как эмоционально заряженного, обозначая смысловые константы идейно-художественного мира М. Эминеску. Для усиления эффекта дискомфорта в душе лирического героя в противовес радостной атмосфере вокруг него поэт применяет стилистический приём анафоры в первой и второй строфах стихотворения: *când tot se-nveselește/când toți aci se-ncântă/când toți își au plăcerea; și inima accea/și sufletul acela; ce geme/ce cântă* [16].

Анафора также появляется в шестой, седьмой и восьмой строфах стихотворения, но служит другой цели: ритмичное повторение отдельных слов (*ce zilele/ce auzi/ce jocurile/ce geme/ce freme; da/da; în/în; visări/visări*) способствует осуществлению плавной ритмической организации лирического повествования о мирной и неспешной жизни в родном краю.

Третья и последующие строфы стихотворения представляют собой ностальгическое описание малой родины лирического героя. Таким образом, мы видим, что с точки зрения идейно-структурного деления стихотворения концепту «родина» уделяется больше внимания, нежели концепту «чужбина», хотя, исходя из названия стихотворения, можно было бы судить об обратном. В отличие от образа чужбины, связанного с болью и тоской лирического героя, воспоминания о родине в стихотворении М. Эминеску окрашены в светлые, возвышенные тона. Уже в третьей строфе эмоциональный настрой лирического героя кардинально меняется: красочные описания природы и простых человеческих радостей вселяют надежду и даруют умиротворение. Концептуализация образа родины в стихотворении М. Эминеску выражается фреймами «природа», «дом» и «положительные эмоции», которые, в свою очередь, находятся в тесном взаимодействии друг с другом.

В структурном отношении в рамках фрейма «природа» мы рассматриваем фреймовую модель описаний объектов неживой природы, концептуально связанных с эмоциональным состоянием героя и оязыковленных в форме экспрессивных характеристик соответствующих природных объектов. Так, мы выделяем 3 терминала с представленным ниже семантическим наполнением:

1) а) что? т.е. объект неживой природы, вызывающий эмоциональный отклик лирического героя: *vâlcioră, vale* (долина); *pârâul* (ручей); *câmpia* (долина); *codru* (лес); *munte* (гора); *nori* (тучи); *frunze* (листья); b) что? объекты живой природы, вызывающие эмоциональный отклик лирического героя: *păsări* (птицы), *flori* (цветы), *codru* (лес).

Необходимо отметить, что лексему *codru* (лес) как единство живой и неживой природы мы относим к обеим выделенным группам.

2) какой? т.е. эмоционально окрашенная характеристика объекта живой или неживой природы.

Анализ семантического наполнения выделенных терминальных узлов в рамках фрейма «природа» показал, что флора и фауна в стихотворении М. Эминеску персонифицированы; описания природы изобилуют тропами: эпитетами и антропоморфными метафорами (*dulci* plaiuri – досл. «сладкие» (дорогие сердцу) горные долины», câmpii *răzători* – досл. «смеющиеся поля», câmpia *-nfloritoare* – поле в цветах; *natala* mea vâlcioră – моя родная долина, *cristalul* pârâului *de-argint* – хрустальная прозрачность ручья, *melodica șoptire* a râului – мелодичный шёпот реки, *cântarea în cadența* frunzelor – пение падающих листьев, *al păsărilor cor* – хор певчих птиц), красочными сравнениями (*a codrului tenebră, poetic labirint* – лесной сумрак как поэтический (т.е. романтический) лабиринт). Таким образом, мир природы, надёленный магическими, чудодейственными силами, сближается с миром человека и как бы становится неотъемлемой частью его существования.

3) что делает природа? т.е. что именно происходит в природе.

Семантическое наполнение данного терминала также отражает метафорическое представление о природе как одушевлённом организме, живущем своей яркой, насыщенной жизнью: *valea mea natală, ce undula cu flori* – родная нива «колышется» цветами; ... *munte in sus se ridică, // Pierzându-și a sa frunte în negură și nori* – дальние вершины, где тучи громоздятся… [15, с. 17].

В рамках фрейма «положительные эмоции» мы рассматриваем фреймовую модель описаний положительно окрашенных эмоциональных переживаний лирического героя, связанных с образом родины. Мы выделяем 3 терминала с представленным ниже семантическим наполнением:

1) что чувствует лирический герой? т.е. эмоции и ощущения героя, вызванные ностальгическими воспоминаниями о родине.

В данном случае мы выделяем 2 существительных: существительное *dor* (тоска) в сочетании с эпитетом *gingaș* (нежный, тонкий, деликатный), т.е. «тихая тоска» и существительное *linistire* (спокойствие, умиротворение) в сочетании с прилагательным *dulce* (сладкий) – *dulce linistire* (сладкое умиротворение). Необходимо отметить, что чувство тоски в данном случае *(gingaș dor)* окрашено в светлые тона и сродни лёгкой, приятной ностальгии.

2) какой? т.е. характер описываемых в стихотворении эмоций лирического героя.

В данном случае мы выделяем прилагательные *ferice* и *fericit* (счастливый), последнее из которых сочетается в контексте стихотворения с существительным *visuri* (т.е. речь идёт о сладкой мечте), а также рассмотренные выше прилагательные *gingaș* и *dulce*.

3) что делает? т.е. речь идёт о характере эмоционально обусловленного поведения лирического героя.

Мы выделяем один глагол – *a iubi* (любить), который употребляется в контексте описания чувств, которые лирический герой испытывает к родным местам:

Să vâd ce *eu iubeam odinioară*... [16] – Увидеть всё, что в детстве любил так нежно я … [15, с. 17].

Отдельно мы выделяем фрейм «дом» как непосредственно связанный в эмоционально-когнитивном плане с фреймами «природа» и «положительные эмоции».

В данном случае мы рассматриваем фреймовую модель описания родного дома (и села), вызывающих у лирического героя конкретные ассоциации на подсознательном уровне. Так, мы выделяем 3 основных терминальных узла со следующим семантическим наполнением:

1) что? т.е. артефакты и понятия, связанные с родным краем, вызывающие ностальгию: *colibe* – хаты, *casă* – домик, *locul* natal – родной край, *patria* – родина.

2) какой? т.е. эмоциональная характеристика атрибутов родного края, вызывающих ностальгию: casă *tăcută, mitutică* – тихий домик; *locul* natal – родной край; patria *iubita* – любимая родина.

Автор стихотворения использует яркие, красочные эпитеты для характеристики дорогих его сердцу мест.

4) что делает? т.е. описание действий, связанных с объектом ностальгии:

colibele...dorminde cu un aer de pace, liniștiri – мирно спящие хатенки с долины.

Ce *respirau ...plăceri* mai naturale – ...которые дышали простыми радостями.

Использование антропоморфной метафоры в контексте описания артефактов родного села в данном случае служит цели создания персонифицированного образа родного дома, над которым не властно время. Лирический герой ностальгирует по мирной, неспешной деревенской жизни с её простыми радостями и заботами.

Таким образом, анализ фреймов «природа», «положительные эмоции» и «дом» в рамках концептуального содержания образа «родина» в стихотворении М. Эминеску позволяет выявить следующие стереотипные ситуации:

Природа живёт своей отдельной жизнью. Тоска по родине – ностальгия по природе и родному дому. Возвращение в родное село – обретение героем душевного спокойствия.

В результате анализа семантического наполнения фреймовых структур, представляющих концепты *родина* и *чужбина*, мы установили, что особое значение с точки зрения образного представления чувств лирического героя играет персонификация описаний его эмоциональных переживаний при помощи использования антропоморной метафоры, сравнений и эпитетов, прагматический потенциал которых усиливается благодаря противопоставлению магических сил природы на родине лирического героя его унынию и тоске на чужбине. Стихотворение М. Эминеску концептуально построено на приёме антитезы. При этом необходимо отметить, что друг другу противопоставляются не только два антонимичных образа *родина – чужбина*. В метафорическом плане ностальгическое прошлое лирического героя также контрастирует с унылым и тоскливым настоящим. Название стихотворения «На чужбине», хотя и отражает его тематическую направленность, не совсем полно, на наш взгляд, раскрывает композиционное и идейно-содержательное своеобразие стихотворения: образ родины подвергается вербализации в большей степени, нежели образ чужбины. Оба концепта являются эмоционально заряженными и входят в состав художественной концептосферы «эмоциональный мир человека».

Библиографический список

1. Красавский Н.А. *Эмоциональные концепты в немецкой и русской культурах*: монография. Москва: Гнозис, 2008.
2. Апресян В.Ю. Опыт кластерного анализа: русские и английские эмоциональные концепты. *Вопросы языкознания*. 2011; № 2: 63 – 88.
3. Белая Е.Н. *Теоретические основы исследования языковых и речевых репрезентаций базовых эмоций человека (на материале русского и французского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Омск, 2006.
4. Любова С.Г. *Лексика эмоциональной привязанности в современном русском языке (семантика, функционирование, лексикографическое описание)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2016.
5. Кучер И.Н. Структурно-семантические и когнитивные особенности метафоризации концепта sorrow в поэзии А. Теннисона. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 11, Ч. 1: 118 – 121.
6. Погосова К.О. *Концепты эмоций в английской и русской языковых картинах мира*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Владикавказ, 2007.
7. Рожнова Е.А. Эмоционально-экспрессивная лексика английского языка и ее нагруженность. *Альманах современной науки и образования*. 2014; № 11 (89): 119 – 121.

8. Бохонко В.С. *Отражение языковой картины мира в поэтическом дискурсе (на материале русской интимной лирики поэтов XIX века).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2011.
9. Скляр Е.С. *Концептосфера «эмоциональный опыт человека» в поэзии А.А. Фета и Ф.И. Тютчева.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Курск, 2011.
10. Выстропова О.С. *Базисные индивидуально-авторские концепты в поэзии Роберта Бёрнса.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2013.
11. Мартьянова Н.А. Особенности объективации эмоциональных состояний посредством цветообозначений (на материале произведений А.И. Куприна. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 20113; № 5 (26): 79 – 84.
12. Вычужанина А.Ю. *Роль цветообозначений в передаче эмоциональных концептов поэтического когнитивного пространства (на материале произведений С.А. Есенина и Д.Г. Лоуренса).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тюмень, 2009.
13. Копачёва А.Р. *Концепт «белый цвет» в художественной картине мира (на материале поэтических текстов французских и русских символистов).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Челябинск, 2003.
14. Эмер Ю.А. Фреймовая организация концепта «язык» в частушке. *Вестник Томского государственного университета*. 2009; № 327: 34 – 39.
15. Эминеску М. *Лучафэрул*. Избранные стихотворения. Перевод с румынского. Составитель Ю. Кожевникова. Москва, 1979.
16. Eminescu M. *Poezii. Antume*. Ed. a 2-a. Pitești, 2011.

References

1. Krasavskij N.A. *`Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj kul'turah*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2008.
2. Apresyan V.Yu. Opyt klasternogo analiza: russkie i anglijskie `emocional'nye koncepty. *Voprosy yazykoznaniya*. 2011; № 2: 63 – 88.
3. Belaya E.N. *Teoreticheskie osnovy issledovaniya yazykovyh i rechevyh reprezentacij bazovyh `emocij cheloveka (na materiale russkogo i francuzskogo yazykov).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Omsk, 2006.
4. Lyubova S.G. *Leksika `emocional'noj privyazannosti v sovremennom russkom yazyke (semantika, funkcionirovanie, leksikograficheskoe opisanie).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2016.
5. Kucher I.N. Strukturno-semanticheskie i kognitivnye osobennosti metaforizacii koncepta sorrow v po`ezii A. Tennisona. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 11, Ch. 1: 118 – 121.
6. Pogosova K.O. *Koncepty `emocij v anglijskoj i russkoj yazykovyh kartinah mira.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Vladikavkaz, 2007.
7. Rozhnova E.A. `Emocional'no-`ekspressivnaya leksika anglijskogo yazyka i ee nagruzhennost'. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2014; № 11 (89): 119 – 121.
8. Bohonko V.S. *Otrazhenie yazykovoj kartiny mira v po`eticheskom diskurse (na materiale russkoj intimnoj liriki po`etov XIX veka).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
9. Cklyar E.S. *Konceptosfera «`emocional'nyj opyt cheloveka» v po`ezii A.A. Feta i F.I. Tyutcheva.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kursk, 2011.
10. Vystropova O.C. *Bazisnye individual'no-avtorskie koncepty v po`ezii Roberta Bernsa.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2013.
11. Mart'yanova N.A. Osobennosti ob`ektivacii `emocional'nyh sostoyanij posredstvom cvetooboznachenij (na materiale proizvedenij A.I. Kuprina. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 20113; № 5 (26): 79 – 84.
12. Vychuzhanina A.Yu. *Rol' cvetooboznachenij v peredache `emocional'nyh konceptov po`eticheskogo kognitivnogo prostranstva (na materiale proizvedenij S.A. Esenina i D.G. Lourensa).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tyumen', 2009.
13. Kopacheva A.R. *Koncept «belyj cvet» v hudozhestvennoj kartine mira (na materiale po`eticheskih tekstov francuzskih i russkih simvolistov).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2003.
14. `Emer Yu.A. Frejmovaya organizaciya koncepta «yazyk» v chastushke. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 327: 34 – 39.
15. `Eminesku M. *Luchaf`erul*. Izbrannye stihotvoreniya. Perevod c rumynskogo. Sostavitel' Yu. Kozhevnikova. Moskva, 1979.
16. Eminescu M. *Poezii. Antume*. Ed. a 2-a. Pitești, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.09.21

УДК 801.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-258-260

Evenko E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: nazrova33-1975@mail.ru*
Glivenkova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: olga-glivenkova@ramblerl.ru*

ICONICITY AS A PHONOSEMANTIC MEANS OF SOUND TONALITY REPRESENTATION IN THE TEXT. The phenomenon of iconicity and its two subsystems onomatopoeia and sound symbolism are considered in the article. The central element of it, symbolic sound word is investigated in order to emphasize phonetic sign motivation of a sound. The paper aims to prove symmetry of iconic relationships between the meaning of the symbolic sound word and its phonetic form. Different classifications of sound symbolism are presented to identify the major one in symbolic sound word creation. Iconicity as a phonosemantic means is analyzed to underline the symbolic sound value of detecting sound tonality in the text. For this purpose the analysis of quantitative accumulation of the sound dominant of advertising texts as a phonosemantic means of sound tonality representation on segment phonological level is considered. Thus it proves the necessity of further *investigation* in the field of typological phonosemantics as a modern science.

Key words: **iconicity, sound symbolism, onomatopoeia, phonosemantics, sound dominants, sound tonality, advertising text, attractive and manipulative function.**

Е.В. Евенко, *канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: nazrova33-1975@mail.ru*
О.А. Гливенкова, *канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: olga-glivenkova@ramblerl.ru*

ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОНОСЕМАНТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СМЫСЛ-ТОНАЛЬНОСТИ В ТЕКСТЕ

В данной статье рассматривается явление звукосимволизма и звукоизобразительность, подсистемами которой являются звукоподражание и звукосимволизм. Центральным элементом звукоизобразительной системы языка является звукоизобразительное слово, которое исследуется в работе, чтобы подчеркнуть фонетическую мотивированность звука как знака. Цель статьи заключается в том, чтобы продемонстрировать существование звукоизобразительной связи между значением слова и его звучанием благодаря явлению звукового символизма. В работе представлены различные классификации звукового символизма с целью определения его базового типа для создания звукосимволического слова. В статье анализируется количественное накопление звуковой доминанты рекламного текста и звукоизобразительность как фоносемантическое средство репрезентации смысл-тональности на сегментном фонологическом уровне. Таким образом, многочисленные эксперименты подтверждают необходимость дальнейшего исследования области типологической фоносемантики как современной науки.

Ключевые слова: **звукоизобразительность, звукосимволизм, звукоподражание, фоносемантика, звуковые доминанты, смысл-тональность, рекламный текст, аттрактивная и манипулятивная функция.**

The general term that combines the concepts of onomatopoeia and sound symbolism is iconicity. In this work, following S.V. Voronin, we consider that the iconic system of the language includes symbolic sound and onomatopoeic subsystems. The human mind arbitrarily searches for the symmetry between sound and meaning to create new words (poetry, prose, advertising). Conventional sound symbolism includes associations of phonemes and groups of phonemes (phonestems, phonetic intensives) with certain meanings and is characterized by a high degree of derivation. This type of sound symbolism has a very broad meaning, including both onomatopoeia and synesthemisms, combining both involuntary and arbitrary. This work is relevant from the point of view of the influence of phonics, not only on the basis of its attractive

functions, but also manipulative one. The purpose of the work – to consider iconicity, sound symbolism as a phonosemantic means of creating sound tonality, with the aim of underlining the meaning of phonosemantic organization of words into constructions.

The fact of the existence of sound symbolism in different world languages, unconditionally, proved by experimental-psychological and linguistic-typological investigations [1, p. 18-19]. Early existence of sound symbolism was often questioned or completely unrecognized, it was not full understanding of its essence.

The problem of sound symbolism closely locked with the language sign motivation problem. According to S. Ullmann, three types of motivation in semantics: semantic, morphological, and phonetic are distinguished [Ullmann 1962]. In 1969, a seminar was held in Leningrad, devoted to the problem of motivation of the language sign, and many articles and monographs were written by both foreign and native authors (Balli Sh, Pavlov V.M., Avetyan E.G., Gorelov I.N., Zilbert B.A.). The above mentioned authors have also included syntactic motivation, phrase motivation and other diversity of motivations (I.N. Gorelov): primary (phonetic) and second, all of which are included (see below). For our research, only phonetic motivation is of interest, therefore other types of motivation are not analyzed.

Today, we can speak with confidence about the presence of a direct connection between the sound form and meaning in significant layers of the vocabulary of various languages of the world, especially when Saussure's postulate about the absence of such a connection received a scientifically substantiated refutation (both in terms of philosophical and systemological, and in specifically linguistic plan) on the part of phonosemantics, where the principle of involuntary (motivation) of a linguistic sign serves as the main methodological principle [Voronin 1982]. Under phonetic motivation, following V.V. Levitsky, it is usually meant "the presence of certain correspondences between the symbolic meaning of the sounds included in the name and the lexical meaning of this name (word)" [2, p. 46-47].

Considering the phonetic motivation of a linguistic sign, the presence of an involuntary connection between the sound form of a word and its meaning, one should distinguish between two of its varieties: onomatopoeia and sound symbolism. Accordingly, the iconic system of the language, the system-forming property of which is the presence of a regular arbitrary phonetically motivated connection between the phonemes of the word and the motive of the nomination [1, p. 176], is subdivided into onomatopoeic and symbolic sound subsystems. Onomatopoeia is a direct expression in the language of nature sounds, the cries of animals and various sound processes, that is, imitation of external sounds by the sounds of speech (the sounds of the external environment surrounding a person). This type of iconic system is the clearest case of phonetic motivation. In the case of sound symbolism, phonetic motivation is not so obvious, and even often an "intuitively felt phenomenon", sometimes requiring verification by experimental psycho-linguistic or linguistic-typological methods. It should be noted that there are difficulties with attributing a particular sound unit to the class of onomatopoeia or sound symbolisms, since it is difficult to determine what prevails – sound or non-sound. So, for example, in the English words *drop*, which has both the meanings "to drop" (designation of very fast series of blows) and "drop" (designation of round). An example of the English word *splash* with the meaning "to splash on water, mud, to move" is even clearer. But also this word has the onomatopoeic meaning "splash, hit the water with your hands". The words marked in dictionaries as "imitatives", i.e. onomatopoeic in origin, at this stage of their development are perceived as designations of something small or large. Their symbolism is explained by the fact that large bodies, including the vocal organs of animals, emit a low sound, and small bodies – a high sound, and, therefore, the words originally denoting a low / high sound (animal voice) are transformed into words denoting large / small size.

The study of sound symbolism and phonetic motivation of a linguistic sign requires extrapolation to other fields of science, the involvement of an extralinguistic factor, which is most important for bringing the data of ontogeny, primatology, neurophysiology in favor of the existence of sound symbolism (in favor of the theory of fusai) [1, p. 129-145, 182-186].

In the course of our research, the question arises about the unequal sounding of iconic words in different languages of the world; the existence of synonyms and homonyms in the language; the very existence of different languages (calling the same objects of reality by different names) [Vostrikov 1965, Abaev 1976].

In the process of word formation, the problem of choosing an attribute, which is the basis of the nomination, is of great importance [3, p. 147-187]. For the first time, the law of nomination was formulated by S.V. Voronin.

The connection between the symbolic complex and the object of the nomination is multivalued due to the multiplicity of attributes in this object and the multiplicity of objects that may have this attribute. For example, the kinemes accompanying such different sensory-emotional states, such as extreme satisfaction and suffering, aversion to smell and neglect, are similar and sometimes identical [1, p. 185].

The sign, which is the basis of the nomination, must necessarily be dominant and may be "unassigned", which has not yet received a designation in the language (in this case, it will be a matter of a primary, iconic nomination) or already "designated", which has already received a designation in the language (in this in the case of a second nomination). The dissimilarity of the phonetic appearance in different languages is due to the fact that their nomination is based on different attributes of the object. Thus, it is the law of the multiplicity of nominations that explains the dissimilarity of symbolic sound words in different languages of the world, the existence of synonyms and homonyms in the language, and the very existence of different languages.

If, however, the nomination of words with the same meaning is based on the same sign, then in their sound design there should be similarities that are at first glance imperceptible. The phonetic structure of each separately taken language has its own specific peculiarities, but not all languages are equally well adapted to a successful sound image, sometimes it turns out that in one language or another there are no sounds that most accurately convey the attribute assumed to be the basis of the nominated object. For example, abruptives widely represented in the Caucasian languages are absent in most languages of the world. Abruptives transmit the tension of individual articulators of the human speech apparatus during various sound physiological processes that require effort. This concerns the expressiveness of sounds in the iconic words of the Ossetian language. In very many languages, the voiceless occlusive laryngeal ъ (Arabic gamza), which denotes the constriction of the throat during physiological processes in the articulatory apparatus, is not represented, however, it is represented in Arabic and some other languages.

At first glance, the similarities in the sound design of symbolic sound words of different languages that are identical in meaning are often not easy to notice: these similarities are determined by the regularity that operates in sound representation (both in onomatology and sound-symbolism), which consists in the fact that the denotation (acoustically and non-acoustically) is depicted by one or another type of phonemes (phonemotype) or by a combination of several phonemotypes as part of the corresponding symbolic sound word.

This pattern can be most clearly demonstrated by the example of onomatopoeia, where "each type of sound is transmitted by one or another phoneme as part of a certain phonemotype" (or a combination of several phonemotypes) as part of the corresponding phonoitrakinesemism.

It is known that language is a continuously changing object and –symbolic sound words are no exception. In the course of the evolution of the language, they also undergo changes. Sometimes changes in words (both iconic and non-iconic) in the process of the historical development of a language can turn out to be so significant that their modern sound appearance is unrecognizably different from their ancient sound appearance. It follows from this that in the synchronous comparison of symbolic sound words and other systems and subsystems of the language, entering into diachrony plays an important role. It is important to take into account not only their modern, but also their original forms. Comparison of symbolic sound words, taking into account their original forms, will allow to establish the initial similarity of the compared lexemes.

Words that are iconic by their origin gradually lose their iconicity in the course of the evolution of the language; there is a "darkening" of the primary sound quality of words. According to E.G. Avetyan, this process is inversely proportional to "the progress of the sign turns out to be a regression in the area of the unity of sound and meaning" [4, p. 55].

According to the law of relative denaturalization of a linguistic sign, formulated by S.V. Voronin, "in the process of evolution in diachrony at the stages of quasi-natural, natural-conventional and in modern synchrony at the conventional-natural stage, the linguistic sign undergoes relative denaturalization" [1, p. 187]. For the first time, having arisen as icinic entity, a linguistic sign develops within a given quality until the linguistic system at this stage exhausts the possibilities of development within the framework of sound visualization. Relative denaturalization implies a weakening, "darkening" of the original primary motivation of a linguistic sign, its partial loss. In the process of incomplete demotivation of the linguistic sign, the primary motivation is weakened and replaced by the second motivation – semantic and morphological. Thus, the symbolic sound origin of words at the present stage of language development, according to A.G. Spirkina turns out to be "disguised". For example, A.G. Spirkin cites Darwin's well-known observation of his grandson, who, as a child who began to speak, called the duck "quack" and then, due to associations, called water, and all birds, and even all coins (since he saw the image of an eagle on one French coin) [5, p. 31-32].

S.V. Voronin illustrates the "disguise" of iconic word with the following examples from different languages: grudge "express dissatisfaction, mutter, grumble" (English), tpn "flat, flat" (Ossetian language), tam "mind, ability to understand, taste" (Semitic language) [1, p. 152]. Here he conducts an etymological-phonosemantic analysis of a number of ancient Germanic abstracta ("life", "spirit"), the results of which indicate that with a consistent application of the principles of the systems approach, the original motivation of even many abstract lexemes can be revealed.

There is also a tendency to preserve or restore the visualization of sounds in the language, which resists the law of relative denaturalization of the linguistic sign [6, p. 95]. It exists due to the imagery of symbolic sound words. To confirm this tendency in the language, O. Espersen gives a number of examples: English word "tiny" (where initially the long [i] was diphthongized in [ai] due to the well-known phonetic laws in English) is sometimes pronounced as [i] due to the sound symbolism acting here [i] indicating small size [7, p. 285-286].

Thus, in the language, in parallel with the process of relative denaturalization, the process of renaturalization of the linguistic sign takes place. The law of iconic inertia is closely related to this tendency. According to this law [1, p. 190], "the iconic function of a phoneme remains in diachrony longer than the phonetic quality of a phoneme". The law of iconic inertia can explain the preservation of the iconic function of transmitting the sign of "roundness" ([u] turned into [ʌ] bulb "onion".

So, in the course of the study of sound symbolism, taking into account such important extralinguistic and intralinguistic factors of iconicity as the multiplicity of nomination, the variability of symbolic sound words in the course of the evolution of the

language and their gradual denaturalization in the symbolic sound words of various languages, a similarity is found “along the vertical” (the presence of direct or approximated correspondences between a symbolic sound word and a denotation) and similarity “horizontally” (which means the similarity – structural and functional – between the symbolic sound words of different languages.

It should be noted that comparing the symbolic sound words of different languages, it is also necessary to take into account the fact that in the same language there can be sound images of the same object, but of different “age” [8, p. 31], and there are also sound images that have arisen in different periods of the evolution of the language on a different phonetic basis.

Scientists such as T.A. Van Dijk and W. Kinch believe that the perceived stream of sounds should be interpreted in terms of phonemes, the sequence of phonemes in terms of morphemes, and structured sequences of morphemes in terms of sentences. For a maximum of several seconds, these structures should be assigned a meaning, and at the maximum rate of pronunciation, the assignment of meaning to lexical units should be carried out in the interval from 0.1 to 0.2 seconds. “At the same time, parts of the sentences should be combined into sentences, relations should be identified that ensure the coherence of these sentences, in order to unite a topic, this fragment should be set its global macrostructures.”

As a physical phenomenon, sound has certain acoustic characteristics: pitch, loudness, duration, regularity, and dissonance. These psychophysiological sound parameters allow us to classify the sound quality. Various natural phenomena, movement are accompanied by sounds, which is directly reflected in the onomatopic words (rustle, seethe, spank). Sound units are arranged in a special way and when perceiving the sound organization of the text, both from the side of its form and from the side of its content units, a special type of sound is comprehended by the recipient. Based on this, the emotional mood of the text (poetic, prosaic, advertising) is created by the special tone, sound tonality.

Sound coloration, sound tonality as the sound organization of a text is formed in the course of the individual’s mental activity and is aimed at recreating such mental processes and states as emotions and states of the soul. With the help of a certain emotion or group of emotions, given the genetic commonality of emotions and sensations, language and seek to find their expression in sound.

Especially clearly, the special sound organization of the text with a certain sound tonality is used by the authors of the advertising text in order to convince the recipient that only such a company can offer the necessary and useful products. The advertising text model is a story-characteristic about a company or organization that offers the advertised product, to which phonetic organization, sound tonality, performs not only an attractive, but also a manipulative function.

In this regard, let us consider, as an example of the representation of sound tonality of “pleasure from the external characteristics of an object”. The identified connotations of advertising texts with alliterated sound [l] are represented by a spectrum of semantic associations organized according to the principle of the phonosemantic field [Mikhalev 1995] with connotative dominants “light”, “light”, “cheerful”, “slippery”, “pleasant impression of food”.

Luscious Low-Cal Licks (a promotional review for ice cream in Prima magazine) [9];

Lick the lid of Life (Muller yoghurt) [9].

The following advertising texts with an alliterated sound [l] can serve as the following example of sound tonality “a pleasant impression from the product, directed outward”:

Wine is a little like love; when the right one comes along, you’ll know it (Bolla wine) [10].

The lure of lipstick. Our lipstick lust list (advertising review of cosmetics in Fair Lady magazine) [9].

Representation of sound tonality “pleasant emotions of the recipient himself” with alliterated sound [l] is pronounced in the following examples:

Live the Palace Life (Palace Resorts hotels) [10];

Live a little (Beefeater gin) [9];

Live your life. Love your job (Nurse Mates workwear) [9];

The sound tonality of the “object characteristics” is represented by the following phonosemantic connotations “light”, “mobile”:

Lightlife. Live Long. Travel Light. (Lightlife vegetarian products) [10];

Time Flies. The largest pedal platform plus ultra lightweight EXPRESSO 12 [9].

The sound tonality of the “object characteristics” with alliterated sound [l] is represented by the following phonosemantic connotations “long”, “long”, “smooth”, “slippery”:

The look is in the line. Intense precision. Lasting Liner design. Lancome (Lancome eyeliner) [9];

Washing machine live longer with Calgon (Calgon household chemicals) [10].

The phonosemantic connotations “light”, “transparent”, “shining” represent sound tonality of “the characteristics of the object”:

Lamps of elegance (Frederick Cooper chandeliers) [9];

Crizal live Life in the Clear (Crizal lenses) [9].

Phonosemantic analysis of isolated phonemes and sound complexes is the first stage of linguistic analysis, which verifies the criteria for the perception of other stimuli – advertising texts written using stylistic means of the segment phonological level. At the second stage, contextual sound symbolism was investigated and the identification of the presence of phonosemantic connotations, as well as their features associated with the advertised object.

So, for example, for sound repetitions [b], the represented meaning-tonality “characteristic of the object”, the main phonosemantic connotation is “convex” and additional “elastic, strong”:

Glaxo builds bonny babies (Glaxo milk) [9];

- phonosemantic connotations “soft”, “light”, “full” for sound repetition [p]:

The poof is in the pad (Stri-Dex facial lotion) [10];

- phonosemantic connotations “round”, “dark”, “thick” for sound repetition [u]:

It puts you in a good mood (Sanka coffee) [10].

Thus, in this linguistic study, using the examples of English advertising texts, it was revealed that alliterated consonants have a greater sound quality: the phonosemantic analysis of research units showed the presence of a greater share of alliteration among the phonosemantic means of the segment level. Articulatory and expressive characteristics of repeated sounds, enhanced with the help of segment phonosemantics, act as modifiers for decoding the message of the advertising text and contribute to the metaphorization of the perception of the expression plan. For the texts considered above, the general phonemotype of instrumentation elements, which is based on the articulatory sign of labialization, functioning as a linguistic gesture, is a stimulus for the creation of phonosemantic connotations “convex, rounded”.

Sound symbolism has been the object of research more than once in English [Jespersen 1933; Marchand 1959], but there was not even an attempt to give a complete classification of symbolic sound words in general in English and in other languages. For the first time the symbolic sound material of the English language was systematized by S.V. Voronin in his work “Fundamentals of Phonosemantics” [Voronin, 1982], in which sound-symbolism is considered as one of the subsystems of the iconic system of the language. The central element of this subsystem is the symbolic sound word. This classification is applicable not only to English language, it is inherently universal. Phonosemantic classification of symbolic sound words provides great opportunities for studying the possibilities of sound-symbolism in various languages and typological phonosemantics creation.

Библиографический список

1. Воронин С.В. *Основы фоносемантики.* Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1982.
2. Левицкий В.В. *Семантика и фонетика.* Черновцы: Издательство Черновецкого университета, 1973.
3. Серебренников Б.А. *Номинация и проблема выбора.* Москва: Наука, 1977: 147 – 187.
4. Аветян Э.Г. *Природа лингвистического знака.* Ереван: Митк, 1968.
5. Спиркин А.Г. *Происхождение языка и его роль в формировании мышления.* Москва, 1957: 31 – 32.
6. Ullmann S. *Semantics.* New York, 1962.
7. Jespersen O. *Symbolic Value of the vowel “i”. Linguistica.* Copenhagen, 1933: 285 – 286.
8. Газов-Гинзберг А.М. *Был ли язык изобразителен в своих истоках?* Москва: Наука, 1965.
9. *Haymarket Magazines Compaign.* London, 2007.
10. *Slogan Doctor.* Available at: https: //www. managementtoday.co

References

1. Voronin S.V. *Osnovy fonosemantiki.* Leningrad: Izdatel’stvo Leningradskogo universiteta, 1982.
2. Levickij V.V. *Semantika i fonetika.* Chernovcy: Izdatel’stvo Chernoveckogo universiteta, 1973.
3. Serebrennikov B.A. *Nominaciya i problema vybora.* Moskva: Nauka, 1977: 147 – 187.
4. Avetyan `E.G. *Priroda lingvisticheskogo znaka.* Erevan: Mitk, 1968.
5. Spirkin A.G. *Proishozhdenie yazyka i ego rol’ v formirovanii myshleniya.* Moskva, 1957: 31 – 32.
6. Ullmann S. *Semantics.* New York, 1962.
7. Jespersen O. *Symbolic Value of the vowel “i”. Linguistica.* Copenhagen, 1933: 285 – 286.
8. Gazov-Ginzberg A.M. *Byl li yazyk izobrazitelen v svoih istokah?* Moskva: Nauka, 1965.
9. *Haymarket Magazines Compaign.* London, 2007.
10. *Slogan Doctor.* Available at: https: //www. managementtoday.co

Статья поступила в редакцию 16.08.21

УДК 811.111'373.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-261-265

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*

RUSSIANISMS AS CULTURAL AND STYLISTIC MARKERS IN AMERICAN PROSE TRANSLATION. Inadequate usage of Russianisms – lexical units characterized by vivid national specific features – in the translated text resulting in its distortion is dealt with. Examples borrowed from an American novel and its translation, especially those including Russianisms as opposed to Americanisms, are compared on the basis of their presupposed cultural and stylistic resemblance. Apart from semantic and stylistic aspects, national cultural peculiarities are primarily taken into account – i.e. propriety of purely Russian cultural traits and realities inserted into the translated text. The analyzed Russianisms are subdivided into groups on the basis of their lexical level classification and historic distance as well as factors justifying their usage in every regarded case. The accompanying commentaries include adequate translation versions illustrating the authors' thesis of such lexical units' limitations and their unnecessary usage in principle.

Key words: **translation, Russianism, correspondence, equivalent, adequate, stylistic, lexical, semantic, expressive.**

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*

РУСИЗМЫ КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРОЗЫ

Рассматривается неадекватное использование в переводном тексте русизмов – лексических единиц, обладающих ярко выраженной национальной спецификой, приводящее к его искажению. Сопоставление взятых из американского романа и его перевода примеров, особенно включающих в себя русизмы как соответствия американизмам, проводится на основе их предполагаемого культурологического и стилистического сходства. Помимо семантических и стилистических аспектов учитываются, прежде всего, страноведческие отличительные черты: оправданность введения в переводной текст сугубо российских культурных особенностей и реалий. Рассматриваемые русизмы сгруппированы исходя из их лексических уровней и исторической дистанции, а также из факторов, обусловливающих их применение в каждом конкретном случае. В сопроводительных комментариях предлагаются варианты адекватного перевода, которые иллюстрируют выдвигаемый авторами тезис об ограниченности рассматриваемых единиц и отсутствии необходимости их использования в принципе.

Ключевые слова: **перевод, русизм, соответствие, эквивалент, адекватный, стилистический, лексический, семантический, экспрессивный.**

При переводе с одного языка на другой основное внимание традиционно и закономерно уделяется лингвистическим расхождениям между ними. Вместе с тем для адекватной межъязыковой коммуникации не менее важным является и культурологический аспект соответствия лексических единиц исходного языка (ИЯ) и языка перевода (ПЯ). За языковой эквивалентностью лежит понятийная эквивалентность культурных представлений [1, с. 41]. «Особенности культуры закреплены в языке в виде национально-специфических единиц (реалий и др.), входят в значения языковых единиц в виде разноплановых коннотаций и влияют на их употребление» [2, с. 39]. Поэтому любой перевод, в особенности – художественной прозы, неизбежно представляет собой и своеобразный контакт одной культуры с другой [3, с. 127]. Для получения адекватного перевода необходимы культурологические и иные фоновые знания, которые по своей значимости порой оказываются гораздо важнее лингвистической компетентности [4].

В подавляющем большинстве работ на эту тему [5 – 8] авторы говорят о необходимости постижения переводчиком культуры лишь страны ИЯ, в особенности ее национально-специфических черт, упоминаемых в конкретном произведении. Считается по умолчанию, что национальные культурологические особенности страны ПЯ переводчику хорошо известны, и потому никаких серьезных проблем создать ему они не могут. Не говоря уже о том, что потенциально они могут оказаться для него неким камнем преткновения в процессе перевода. Не соглашаясь с таким подходом к этому весьма спорному вопросу, мы попытаемся доказать обратное.

Одним из факторов, влияющих на соотношение и взаимообусловленность культурологических элементов обеих стран при переводе на родной язык, является использование в переводном тексте (ПТ) лексических единиц, обозначаемых в языковедческих работах термином *русизмы* (по аналогии с англицизмами, американизмами, германизмами и т.п.). Они применяются для достижения большей адаптации исходного текста (ИТ), описывающего специфические культурные явления, в стремлении помочь читателю перевода правильно идентифицировать иноязычные культурные маркеры [2, с. 40].

Термином *русизм* мы будем обозначать лексические единицы – слова и словосочетания (архаизмы и неологизмы), образные выражения и фразеологизмы, цитаты из художественных произведений, ассоциирующиеся в сознании носителей языка с российскими реалиями, а также другие особенности культуры, отмеченные ярким национальным и историческим колоритом и ставшие неотъемлемой составной частью экспрессивной лексики русского языка, воспринимаемые как присущие именно ему отличительные признаки.

Исходя из сказанного, мы считаем актуальным сосредоточить внимание на не исследованной прежде проблеме целесообразности широкого использования русизмов в переводном тексте, по-новому, подойдя к их рассмотрению, во-первых, путем классификации согласно их принадлежности к различным лексическим уровням и, во-вторых, определяя оправданность их применения в каждом конкретном случае с помощью лингвистического, культурологического и исторического анализа при сопоставлении с оригиналом.

Таким образом, целью статьи является (1) выяснение того, насколько эффективно и правомерно использование русизмов при переводе американской прозы и (2) обоснование актуальности и важности рассматриваемого явления для теории и практики перевода.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: (1) дать детальный разбор конкретных случаев, в которых применялись рассматриваемые лексические единицы; (2) определить целесообразность и уместность их введения для адекватного перевода с помощью лингвистических и экстралингвистических аргументов.

Объект исследования – современный американский роман [9] и его опубликованный русский перевод [10]. Предмет исследования – сопоставительный анализ текстовых отрезков оригинала и их переводов, содержащих русизмы.

Для лучшего восприятия анализируемых примеров все они пронумерованы, а сами русизмы и некоторые их соответствия в ИТ выделены подчеркиванием. В целях большей упорядоченности фактического материала мы сочли целесообразным сгруппировать его согласно принадлежности использованных русизмов тому или иному лексическому уровню.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ

Рассмотрим два примера:

1."We're not sure exactly where he is at this point in time." She made it sound like he was in a bar somewhere (p. 53).	«Мы не знаем точно, где он находится в настоящее время». Создавалось впечатление, что он пьет горькую в каком-нибудь кабаке (с. 38).

В этом случае налицо неверная идентификация переводчиком двух русизмов. Выражение *пить горькую* относится к фразеологизмам, в которых, как известно, составные части утрачивают свое словарное значение, приобретая в результате иной, опосредованный смысл. Оно обозначает не одномоментное действие (забежать в бар, чтобы **выпить горькую*, нельзя), а длительный процесс – запой. Ср.: «Тихон пил горькую подряд неделю, шатался по берегу» (К. Федин. Первые радости). Поэтому в ПТ образовался семантический диссонанс, или оксюморон, т.е. сочетание несочетаемого. Поскольку же в ИТ какое-либо, даже отдаленное соответствие этой идиоме вообще отсутствует (сказано лишь *he was in a bar*), то ее введение – это попросту ничем не оправданная так называемая «переводческая отсебятина». А современный американский бар, часто с тематическим антуражем, устаревшее (а в настоящее время редкое) русское просторечное *кабак* обозначать никак не может, особенно звуча из уст сотрудницы крупной

компании при официальном общении с прессой. Совершенно очевидно, что оба эти русизма, насильственно привнесенные в ПТ, неизбежно обрекают на полное искажение не только стилистической окраски, но и смыслового содержания ИТ.

2. “Fine, ain’t it, tobacco,» Nick said companionably (p. 15).	– Дело табак, верно? – сочувственно откликнулся Ник (с. 14).

Как и в предыдущем случае, составная часть этого фразеологизма слово *табак* тоже утратило свое словарное значение *курительная смесь*. А учитывая лейтмотив романа – борьбу табачных компаний с движением против курения, употребление их сотрудниками этого слова, «отягощенного» отрицательной коннотацией, тем более недопустимо. Что же касается слова *tobacco*, часто используемого в их речи для обозначения всей табачной индустрии, приносящей баснословные доходы, то оно, напротив, символизирует оберегаемый ими процветающий бизнес, не имея к этому русизму никакого отношения. Ср.:

“I need to pick up my bags at the hotel.” “That’s already been taken care of, sir,” Elmore said. The Captain smiled. “Tobacco takes care of its own» (p. 62).	– Мне нужно забрать из отеля сумку. – Об этом уже позаботились, сэр, – сказал Элмор. Капитан улыбнулся: – Табак сам о себе заботится (с. 45).
The Captain said after him, “Tobacco takes care of its own” (p. 240).	Капитан сказал ему в спину: – Табак сам о себе заботится (с. 102).

Отсюда понятно, что в речи топ-менеджеров табачной компании и ее владельца (Капитана) слово *tobacco* обладает исключительно положительной коннотацией, стало быть, подтрунивать над коллегами и даже над самим собой, употребляя его в каком-либо словосочетании, аналогичном русскому *дело – табак*, т.е. *дело плохо* или *плохи наши дела*, было бы бестактным проявлением дурного тона и нелояльности по отношению к компании. Кстати, аналогичные параллельные идиомы со словом *tobacco* в английском языке вообще отсутствуют. Ср., например, сходные по смыслу выражения: all is lost, smb.’s goose is cooked, smb. is in the soup и т.п.

Ясно поэтому, что смысл исходной фразы, которой персонаж стремится подбодрить собеседника, привнося в беседу нотку оптимизма (*fine, ain’t it*), в ПТ полностью искажен. К тому же утвердительное эмфатическое предложение превратилось почему-то в вопросительное. Столь ошибочно понятое переводчиком содержание ИТ повлекло за собой и последующее неверное истолкование наречия *compаnionably* – **сочувственно*, вместо эквивалентных *дружески*, *ободряюще* или даже *задушевно*. А сочувствие и эмпатия выражаются по-английски иначе. Ср., например:

…nodded sympathetically… (p. 5).	…сочувственно кивал… (с. 7).

УСТАРЕВШИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ

3. “[…] some nutcase postal worker shoots up a church […]” (p. 25).	– […] какой-нибудь рехнутый почтмейстер учиняет стрельбу в церкви […] (с. 20).

Первая приходящая в голову читателя ассоциация: *почтмейстер* – персонаж гоголевского «Ревизора», а никак не современная должность, тем более в Америке. И в любом случае это не рядовой служащий (*postal worker*), а начальник. Так что погрешность здесь тройная (tri-howler): 1) неоправданное введение русизма; 2) несоблюдение исторической дистанции; 3) ошибочно понятое лексическое значение ИТ. А **рехнутым* (грамотно надо бы, конечно, *рехнувшимся*) здесь является не почтовый служащий, а, пожалуй, кто-то иной.

4. “Well,” he began, more in sadness than in anger, “why *not* blame us for the Buerger’s disease» (p. 11).	– Ну-с, – начал он скорее в грусти, чем в гневе, – почему бы и впрямь не повесить на нас болезнь Бюргера (с. 10).

В качестве средства создания иронии старорусские ерсы часто бытовали в устной речи, но лишь до начала XX в., являясь ныне ярко выраженным архаизмом.

Ср.: «– Всякая революция-с, – он начал сердиться и пустил в ход язвительные «ерсы», – по отношению к предыдущим устоям есть юридическая новелла-с. Французская была юридической новеллой по отношению к феодализму-с, эта – по отношению к капитализму-с. А такие, как мы с вами-с, туполобые мастодонты, рабы традиций-с» («Подвиг», 1968, № 1, с. 60. Электронная библиотека ЛитВек). Однако для того, чтобы искусственно оснащать подобными архаизмами речь современного американца в данном случае (*well*) нет ни малейшего основания.

5. Professional Washington women (p. 139).	Служивые вашингтонские дамы (с. 94).
6. “But I’m just a yuppie dick» (p. 253).	– Я же всего-навсего мелкая служивая сошка (с. 110).

В царской России имелось *служивое* дворянство (всегда – мужчины), а субстантивированное прилагательное *служивый* употреблялось как просторечное благожелательное обращение штатских к солдатам. Применять же этот русизм по отношению к современным офисным работникам, американским или российским, тем более – к женщинам, конечно же, совершенно нелепо. К тому же *yuppie* – это далеко не *мелкая сошка*, а финансово хорошо обеспеченный, востребованный и часто высокомерный молодой специалист. Ср.: “yuppie – someone who is young, earns a lot of money, and lives in a city in a style that is too expensive for most people. This word usually shows that you dislike people like this” [11, с. 1673].

Для придания следующему высказыванию некоей особой выспренности с помощью устаревшего союза *коему* – ныне стилистически действенного русизма, в отличие от современного нейтрального *которому* (*which* в ИТ), как видим, тоже нет надобности:

7. “For which I have the highest respect” (p. 11).	– К коему я питаю величайшее уважение (с. 10).

То же наблюдаем и в следующем примере: устаревшее наречие *покамест*, ставшее экспрессивным просторечным русизмом, в отличие от нейтрального *пока*, приписано даже не персонажу, а самому автору романа. Причем в этом месте ИТ никакого соответствия (*so far* или *while then*) данному русизму, оправдывающего его введение в ПТ, вообще нет:

8. Jeannette was quoted saying that Mr. Naylor […] was unavailable for comment: “We’re not sure exactly where he is at this point in time” (p. 53).	Цитировалась и Дженнет, сообщившая, что мистер Нейлор […] покамест недостижим: «Мы не знаем точно, где он находится в настоящее время» (с. 38).

Ср.: «Покамест слуги управлялись и возились, господин отправился в общую залу» (Н. Гоголь. Мертвые души).

Что же касается прилагательного *unavailable*, то адекватным контекстуальным соответствием здесь могли бы стать *с ним нет связи* или *его нет на (рабочем) месте*, но никак не многозначное *недостижим* (или *недосягаем*), могущее подразумевать некие исключительные личностные качества этого персонажа.

9. “You’re on television. […] “Studs”” (p. 51).	– Вы по телевизору выступали. […] Шоу «Мужики» (p. 37).

Помимо неуместности любого русизма в названии американских телешоу, слово *мужики* не может быть соответствием ИТ еще и потому, что не охватывает всего комплекса значений исходного studs, вызывая у читателя ПТ совершенно иные ассоциации. Ср.: “stud – informal a man who is admired for being sexually attractive and good at sex” [11, с. 1426]. Возможными вариантами могли бы стать: *Классные парни*, *Настоящие мачо*.

Сходный пример:

10. “All I’m saying is that most men, confronted with a babe reporter, talk too much» (p. 71).	– Я только говорю, что в большинстве своем мужички, столкнувшись со смазливой журналисточкой, слишком много болтают (с. 51).

Стилистически нейтральное *тет* не дает никаких оснований для введения в ПТ экспрессивного русизма *мужички*. Приведем оценку схожего «перла» из книги известной переводчицы и редактора: «Очевидно, переводчик старался передать малую культурность говорящего. И заставил подумать не о жителях Гвианы, но о рязанских мужичках прошлого века» [12, с. 109].

СОВРЕМЕННЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ

11. “Don’t think it’s not going to cost,» the Captain said over the speakerphone (p. 210).	– Не думай, что это не влетит нам в копеечку, – сказал в динамике голос Капитана (с. 84).

Все было бы верно, если бы не русизм *копеечка*. Уличать переводчика еще и в незнании наименований американских денежных единиц было бы совсем уж неловко. Ср. ироническое название главы в той же книге о недопустимости подобной культурологической мешанины при переводе произведения «Мистер с аршином» [12, с. 103].

12. “Most of them started out driving their own trucks” (p. 30).	– Большинство начинало дальнобойщиками (с. 24).

А здесь высказывание ИТ искажено введением просторечного русизма *дальнобойщики* (в 1950 – 70-х гг., водители большегрузных автомобилей, перевозящие товары на дальние расстояния, назывались в СССР *дальнорейсовики*), ибо, во-первых, в США такие водители вполне могут быть не дально-, а **ближнебойщиками*, а во-вторых, в современной России они, как правило, работают по найму, а не на собственных фурах (*their own trucks*). Название же аналогичного рода занятий в США – *long-haul truck driver*.

13. “I lost my wallet yesterday. Someone must have used my credit card to fly to Winston-Salem […]. I only noticed it missing this morning. I called them in stolen.” He smiled “You’ll be able to verify that” (p. 242).	– Да я вчера бумажник где-то посеял. Видимо, некто воспользовался моей кредитной карточкой, чтобы слетать в Уинстон-Сейлем. […] Я только сегодня обнаружил пропажу и сразу же позвонил в стол находок, – Ник улыбнулся. – Можете проверить (с. 102).

Столы находок – реалия чисто российская, в США их функции иногда выполняет полиция. Однако если бы они там и были, то человек, нашедший банковскую карту и незаконно (отсюда – *stolen*) купивший на нее авиабилет, не стал бы ее туда сдавать. А владелец карты, соответственно, – звонить. Возможен, например, такой вариант перевода: «Я позвонил в банк и сообщил о ее пропаже (чтобы карту заблокировали)».

14. [he] told them he didn't want them looking like a bunch of K street dorks (p. 8).	[он] объявил, что не желает, чтобы они выглядели как орава задрипанных бомжей с К-стрит (с. 8).

Ни *оравы* (*bunch*), ни *задрипанных бомжей* (*dorks*) в ИТ нет. И вообще, на этой вашингтонской улице, считавшейся в описываемое время (1990-е гг.) средоточием лоббистских компаний, до сих пор расположено множество адвокатских, финансовых и прочих деловых организаций. Поэтому вряд ли реальные *бомжи* стали бы выбирать для своего досуга такое место, явно наводненное полицейскими.

Ср.: "bunch – a group of people. E.g.: They are a lovely bunch who have made me feel welcome" [11, с. 179]; "dork – an insulting word for someone who you think is stupid because they behave or dress in a way not considered fashionable" [11, с. 413].

А вот как автор (вернее – переводчик) «объясняет» использование этого акронима еще советских времен современными американцами:

15. Having been born in 1952, he still thought of them as "bums" rather than "the homeless,» though he was careful not to call them that (p. 102).	Ник, рождённый в 1952 году, по старинке называл их «бродягами» вместо «бомжей», но, разумеется, про себя, а не в лицо (с. 71).

Ср: "bum – someone without a job or place to live who asks people for money in the street" [11, с. 178]. Стало быть, во-первых, уже тогда (*по старинке*) слово *bum* по объему своего значения вполне соответствовало современному понятию *бомж*. Во-вторых, вряд ли главный герой позаимствовал его из русского языка, хотя бы уже потому, что никогда не бывал в России. А из такого перевода читатель и впрямь может сделать вывод, будто слово *бомж* появилось в США, и уже только оттуда проникло в Россию. И якобы американцы моложе Ника, т.е. родившиеся после 1952 года стали широко использовать в своей речи этот неологизм. При этом все они, должно быть, неплохо владеют русским языком, раз знают расшифровку этого поначалу профессионально-милицейского сокращения – «*без определенного места жительства*». Отметим и существенную разницу между словами *homeless* («бездомный») и *бомж* («человек, имеющий свое жилье, но временами проживающий еще и в различных, т.е. *не определенных* местах – у друзей, знакомых и т.п.»). В результате такой смешанной путаницы два абсолютно разных по своему значению слова (*dork* и *homeless*) оказались переданными в ПТ одним совершенно неадекватным в данном контексте русизмом *бомж*, искажающим смысловое содержание ИТ.

16. "Come on," Allman said to Monmaney. "Ta ta,» Nick said. «Asshole,» Monmaney said on the way out (p. 242).	– Пошли, – сказал агент Монмани. – Спасибочки, что заглянули, – сказал Ник. – Сволочь, – откликнулся, выходя, агент Монмани (с. 103).

Понятно, что здесь переводчик пытался передать насмешливое отношение Ника к собеседникам. Однако абсолютно неоправданно введенный в речь американца явный русизм – просторечное *спасибочки* (ср. однотипное столь же недопустимое в устах иностранца *ладненько*) как эквивалент шутливого *ta-ta* (*пока-пока*), повлекшее за собой его необоснованное расширение как благодарность за то, *что заглянули*, адекватным соответствием признать нельзя. Бросаются в глаза и прочие искажения этого короткого обмена «любезностями»: в ИТ первую фразу произносит не Монмани, а Олман, и ни о каких агентах тут даже не упоминается.

17. "Nick, we really spending five mil on anti-kid smoking?" (p. 51).	– Ник, мы действительно выставляем пять «лимонов» против детского курения? (с. 47).

Сленговый русизм *лимон*, нередко употребляемый в просторечии из-за своего частичного фонетического сходства с числительным *миллион*, в данной ситуации – строгое инструктирование топ-менеджера главой компании – является абсолютно неприемлемым, особенно если учесть, что вся беседа ведется на вполне литературном языке, только с использованием разговорного усеченного *mil* вместо полного *million*.

В следующих трех примерах вообще нет никаких оснований передавать стилистически нейтральные слова (*guy*, *yeah*, *important*) и сочетания (*a whole lot of difference* и *right away*) столь экспрессивно сниженными жаргонизмами (*хмырь, вона что, жмурик, шишка, до лампочки*), некоторые из которых (*шеметом*) понятны даже не каждому филологу.

18. "Who is Team A, anyway?" "Some guy in Washington." "Washington? Yeah? […] This guy in the back important?" "Not anymore" (p. 265).	– Слушай, а кто такой «Команда А»? – Да хмырь один из Вашингтона. – Из Вашингтона? Вона что. […] Наш жмурик – какая-нибудь шишка? – Уже нет (с. 117).
19. "The first thing you'll do is call […] and tell them to get out here right away» (p. 181).	– Первое, что вы сделаете, – позвоните […] и скажите им, чтобы шеметом летели сюда (с. 67).
20. "I don't think it would make a whole lot of difference as long as I keep him in Rollerblades and snowboards» (p. 89).	– Пока я способен исправно снабжать его роликовыми коньками и снегокатами, ему это будет до лампочки (с. 63).

Введение последнего соответствия было бы отчасти оправдано, если бы в ИТ фигурировало столь же экспрессивное выражение, например, предлагаемое в словаре русизмов: «до лампочки – *one doesn't give a hang* или *one couldn't care less*» [8, с. 41].

НЕНОРМАТИВНЫЕ И ОБСЦЕННЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ

При использовании этого слоя сниженной лексики осторожность в отборе адекватных русизмов особенно важна. Рассмотрим такой пример:

21. "RJR is spending seventy-five million a year on those stupid dick-nosed camels» (p. 50).	– «Ар-Джей-Ар» тратит семьдесят пять миллионов в год на своих идиотских верблюдов с херовыми носами (с. 36).

Для пояснения этого словоупотребления в ИТ процитируем отрывок, описывающий верблюда для рекламы сигарет «Кэмел»:

«Shots of Old Joe were shown: […] the old coffin nail hanging jauntily from his mouth or foreskin, depending on your phallic suggestibility» (p. 45).	На экране замелькали изображения Старины Джо […] с погасшей сигаретой, свисающей с его губы (или с крайней плоти – зависит от того, насколько у вас развито фаллическое воображение) (с. 33).

Учитывая контекстуальные значения обсценных лексем (*dick* – груб. «половой член» и *херовый* – «очень плохой»), приходится констатировать, что использованный переводчиком русизм привел к полному искажению смысла оригинальной фразы. Правильными соответствиями могли бы быть: *с носами в виде полового члена* либо *с фаллическими носами*.

Сходные примеры:

22. "You're a slick dick, aren't you, Nick Naylor?" (p. 66).	«Ты скользкий хер, верно, Ник Нейлор?» (с. 47).

Поскольку русской литературе традиционно присуще более жесткое ограничение использования ненормативной лексики [13] (за редкими исключениями, такими как, например, романы В. Ерофеева «Русская красавица» и М. Веллера «Самовар»), то переводчику следовало бы учесть, что слово *dick*, помимо значения, использованного в примере 21, имеет еще и другие, менее оскорбительные значения (ср. пример 6). Поэтому здесь вместо табуированного русизма вполне подошли бы тоже весьма вызывающе-обидные для мужчины варианты *гад*, *козел*, *урод* или *сучий потрох*. Ср.:

"[…] the son of a gun was using hollow-point Hydra-Shok loads» (p. 25).	– […] этот сучий потрох стрелял пулями «Гидра-шок» (с. 20).

Что же касается многозначного прилагательного *slick*, то в таком контексте следовало бы выбрать уже не *скользкий*, а другие его словарные эквиваленты – *хитрый*, *пронырливый*, *увертливый* или даже – *мутный*.

23. I don't see why we gotta take him all the way out to some abandoned quarry in New Jersey when we could weigh him down and throw him in the fucking wetlands. I *told* you why. Because he said to take him to the quarry […] And this is on his dime, okay? (p. 266).	– И какого хера мы его тащим в Нью-Джерси на какой-то занюханный причал? Сунули бы, бля, в мешок с камнями да закинули в первое попавшееся болото. – Я тебе уже говорил, какого. Такого, что он сказал: сбросить с причала […]. А он нам бабки платит, усек? (с. 117).

Здесь употребление в качестве компенсации двух ненормативных русизмов могло бы быть оправдано наличием в ИТ обсценного *fucking*, которое, впрочем, без всяких потерь можно было бы и передать, например, как *хреновое, чертово, долбаное* или *мать его*. Или как варианты:

"You're a yuppie dick facing ten to fifteen for a fucking publicity stunt" (p. 252).	– А ты – мелкая служивая сошка, которую ждут от десяти до пятнадцати лет за дурацкий рекламный трюк (с. 109).
"What am I, a fucking *amateur*?"	– Я, по-твоему, кто…? – любитель задроченный?
"What's the fucking problem?» (p. 265).	– Да в чем проблема, мать твою? (p. 117).

Это помогло бы избежать использования обоих русизмов – трехбуквенных ругательств (*какого хера*, *бля*), которые в силу своего ярко узнаваемого наци-

онального колорита противоестественно и без всякой необходимости введены во вполне литературно приглаженную (по нормам ИЯ) речь данных персонажей.

Кроме того, видимо, увлекшись столь захватывающим отбором нецензурных вариантов из недр сниженной лексики, переводчик, как и в большинстве приведенных выше примеров, попутно опять резко исказил смысл исходного высказывания: ни о каком *причале* речь в ИТ не идет. Во-первых, гангстерам было приказано избавиться от трупа, надежно запрятав его в карьере или каменоломне (*quarry*), к тому же не *занюханной* (?), а *заброшенной* (*abandoned*). А во-вторых, даже не зная этих двух английских слов, имеющихся в любом словаре, а просто мысленно воссоздав описываемую ситуацию, переводчик мог бы и догадаться, что сбрасывать тело с причала нецелесообразно, ведь оно непременно всплывет, став объектом нежелательного внимания людей на катерах или яхтах. И русизма *бабки* тоже можно было бы легко избежать, употребив, подходящие здесь сленговые *зелень* или *зеленые*, вполне понятные русскоязычному читателю. Тем более что именно так (*the green*) в просторечии называют деньги и сами американцы.

Сходный пример:

24. “Some lobbyist.” “Lobbyist. What’s that?” “An asshole with an expense account» (p. 266).	– Лоббист. – А че такое лоббист? – Говнюк, но с охеренными бабками (с. 118).

Помимо трех неуместных ярко окрашенных экспрессивно-просторечных русизмов (*че*, *охеренными* и *бабками*) в передаче стилистически нейтрального диалога, в глаза опять-таки бросается его смысловое искажение: *expense account* – это вовсе не огромная (*охеренная*) сумма и вообще не деньги (*бабки*), а порядок возврата работодателем подчиненному даже их незначительного количества, израсходованного в рабочее время. Ср.: “expense account – a system that allows you to get back from your employer any of your own money that you have spent while working” [11, с. 483].

ЦИТАТЫ КАК ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ

25. “Jesus Christ on a toasted bagel – do you have any *idea* what a disaster that would be?” (p. 16).	– Это все равно, что подать им Иисуса Христа на блюдечке с голубой каемочкой – представляешь, каким кошмаром может это для нас обернуться? (с. 14).

В отличие от большинства предыдущих примеров, здесь денотативное значение исходной идиомы (*on a toasted bagel*) отчасти передано. Однако удачным соответствием этот вариант перевода с нарушенным в ПТ коннотативным со-значением признать никак нельзя. Во-первых, цитата, прочно ассоциирующаяся с Остапом Бендером и ставшая поэтому ярким узнаваемым русизмом, в речь американцев проникнуть никак не могла бы. Во-вторых, здесь она к тому же попросту искажена сюсюкающими *блюдечком с каемочкой* (Ср. *мужичков* с *журналисточкой* в примере 10) вместо аутентичного *с каемкой*. Из-за этой неточности, нарушающей и стилистическую окраску исходной фразы, читателю невольно остается лишь поразиться современным американцам, которые якобы не только читают «Золотого теленка» в оригинале, но и вслед за переводчиком точно так же, как и он, перевирают этот русизм.

Но вот для того, чтобы воссоздать в ПТ насмешливое описание выражения на лице отрицательного персонажа, переводчик, сохраняя на сей раз подчеркнутый автором стилистический диссонанс (возвышенно-поэтическое *brow* вместо нейтрального *forehead*), воспользовался для передачи иронии вполне уместным здесь действенным русизмом – старорусским *чело*. Увы, это единственный замеченный нами оправданный случай использования русизма при переводе данного романа. Мы приводим его в заключение как подтверждение своего тезиса о принципиальной возможности эффективного применения русизмов в художественном переводе, когда оно действительно обусловлено оригиналом.

26. “Nick,” BR said, with this concerned, three-furrows-in-his-brow look, “are you all *right*?” (p. 82).	– Ник, – собрав чело в три озабоченные складки, произнес БР, – с тобой все в порядке? (с. 57).

Впрочем, тот факт, что это верное переводческое решение – чистая случайность, являющаяся тем самым исключением, которое подтверждает правило, легко обосновать следующим примером:

27. Carlinsky pursed his lips and furrowed his brows (p. 245).	Карлински выпятил губы и собрал чело в складки (с. 105).

Всего на половине строки оригинал здесь опять (ср. пример 3) искажен трижды: 1) слово *brow*s во множественном числе означает не «лоб» (у человека он может быть только один), а «брови», которые *собрать в складки* нельзя, а можно лишь «нахмурить»; 2) архаизм *чело*, не имеющий параллели в ИТ, тут неуместен и семантически, и стилистически еще и потому, что нарушает историческую дистанцию своего употребления; 3) губы адвокат не *выпятил*, а, наоборот, огорченно поджал (*pursed*). Казалось бы – все элементарно...

Проведенный анализ и полученные данные позволяют прийти к выводу, что при переводе данного произведения русизмы использовались весьма часто, однако бессистемно, необоснованно и неуместно, что почти во всех случаях приводило к неадекватному переводу.

Введение в ПТ русизмов уже само по себе потенциально чревато нарушением культурологического единообразия подлинника, ибо часто противоречит специфическим национальным особенностям страны ИЯ, образуя в результате межнациональный диссонанс или «конфликт культур» [5, с. 14]. Здесь же, кроме того, оно неправомерно почти всегда ставило под сомнение достоверность описываемых событий и сопровождалось искажением стилистической окраски единиц ИТ, а также (last not least) его смыслового содержания, что особенно недопустимо, ибо препятствует правильному пониманию и объективной литературной оценке читателями всего переведенного романа в целом.

Придавая исходным речевым характеристикам персонажей абсолютно не свойственные им личностные черты, такое неоправданное использование русизмов в своей совокупности приводит и к искаженному восприятию основных действующих лиц романа.

Таким образом, можно констатировать, что и сам фактический материал, и результаты его анализа ставят под сомнение целесообразность широкого применения русизмов при переводе иноязычной прозы вообще.

Приведенные примеры и подробные пояснительные комментарии к ним, могут представить практический интерес для преподавателей теории и практики перевода, сопоставительной стилистики и межъязыковой коммуникации, а также редакторов и переводчиков художественной литературы.

Представляется, что дальнейшее развернутое и углубленное исследование использования русизмов при переводе иноязычной прозы на материале других литературных произведений, жанров и языков поможет выработать более строгую классификацию единиц этой экспрессивной лексики и закономерностей ее практического применения.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва: Русский язык, 1990.
2. Тимко Н.В. *Фактор «культура» в переводе*. Курск: КурскГУ, 2007.
3. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: Валент, 2011.
4. Нюнен П. ван. Основные концепции теории переводческого тандема. *Язык и культура*: материалы конференции «Бельгия – Нидерланды – Россия». Москва: Наука, 1999; Выпуск 2: 15 – 34.
5. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.
6. Толстикова Л.В. *Когнитивно-прагматический и лингвокультурологический аспекты функционирования русизмов в англоязычном и англицизмов в русскоязычном газетных дискурсах*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Майкоп, Адыгейский государственный университет, 2012.
7. Микулина Л.Т. Национально-культурная специфика и перевод. *Мастерство перевода*. Москва, 1977; № 11: 95 – 118.
8. Бурак А.Л., Тюленев С.В., Вихрова Е.Н. *Россия. Русско-английский культурологический словарь*. Москва: Издательство АСТ, 2002.
9. Buckley Ch. *Thank you for smoking*. New York, 1995.
10. Бакли К. Здесь курят. Роман. Перевод с английского С.Б. Ильина. *Иностранная литература*. 1999; № 11 – 12.
11. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.
12. Галь Н.Я. *Слово живое и мертвое. Из опыта переводчика и редактора*. Москва: Книга, 1987.
13. Черновая О.В. Диалектизмы и просторечная лексика в переводе с русского языка на английский. *Проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации*. Белгород: БелГУ, 2001: 63 – 69.

References

1. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul’tura*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
2. Timko N.V. *Faktor «kul’tura» v perevode*. Kursk: KurskGU, 2007.
3. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: Valent, 2011.
4. Nyunen P. van. Osnovnye koncepcii teorii perevodcheskogo tandema. *Yazyk i kul’tura*: materialy konferencii «Bel’giya – Niderlandy – Rossiya». Moskva: Nauka, 1999; Vypusk 2: 15 – 34.
5. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul’turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
6. Tolstikova L.V. *Kognitivno-pragmaticheskij i lingvokul’turologicheskij aspekty funkcionirovaniya rusizmov v angloyazychnom i anglicizmov v russkoyazychnom gazetnyh diskursah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Majkop, Adygejskij gosudarstvennyj universitet, 2012.

7. Mikulina L.T. Nacional'no-kul'turnaya specifika i perevod. *Masterstvo perevoda*. Moskva, 1977; № 11: 95 – 118.
8. Burak A.L., Tyulenev S.V., Vihrova E.N. *Rossiya. Russko-anglijskij kul'turologicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2002.
9. Buckley Ch. *Thank you for smoking*. New York, 1995.
10. Bakli K. Zdes' kuryat. Roman. Perevod s anglijskogo S.B. Il'ina. *Inostrannaya literatura*. 1999; № 11 – 12.
11. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc, 2002.
12. Gal' N.Ya. *Slovo zhivoe i mertvoe*. *Iz opyta perevodchika i redaktora*. Moskva: Kniga, 1987.
13. Chernovaya O.V. Dialektizmy i prostorechnaya leksika v perevode s russkogo yazyka na anglijskij. *Problemy lingvistiki i mezhkul'turnoj kommunikacii.* Belgorod: BelGU, 2001: 63 – 69.

Статья поступила в редакцию 13.09.21

УДК 81'27 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-265-267

***Kirilenko S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: svetlanavk@inbox.ru*

APPLICATION OF STATISTICAL METHODS IN SOCIOLINGUISTIC RESEARCH: STUDYING THE RELATIONSHIP BETWEEN VARIABLES. Statistical analysis is an important part of sociolinguistic research. The purpose of this work is to describe the current statistical methods of data processing that can be applied when analyzing results of sociolinguistic research, without delving into mathematical calculations, using the SPSS program. The relevance of the work lies in the fact that statistical methods are rarely used in studies of Russian-speaking sociolinguists, and in fact they are extremely important for substantiating the reliability of the results. The paper provides an overview of the statistical criteria used to study the inter-relationship between variables. The analysis of the application of these criteria is given on the basis of the study of the linguistic situation in the Republic of Dagestan. The paper ends with conclusions drawn about the importance of identifying the relationship between variables in a sociolinguistic study.

Key words: **sociolinguistic research, statistical methods, relationship between variables, testing of statistical significance, modeling of correlations.**

***С.В. Кириленко**, канд. филол. наук, доц., Институт языкознания Российской академии наук, г. Москва, E-mail: svetlanavk@inbox.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ПЕРЕМЕННЫМИ

Статистический метод является важной частью социолингвистического исследования. Целью данной работы является описание актуальных статистических методов обработки данных, которые можно применить при анализе результатов социолингвистического исследования, не углубляясь в математические расчеты, посредством анализа в программе SPSS. Актуальность работы состоит в том, что статистические методы нечасто применяются в исследованиях русскоязычных социолингвистов, а ведь они крайне важны для обоснования достоверности результатов. В работе представлен обзор статистических критериев, используемых для исследования взаимосвязи между переменными. Приводится анализ применения этих критериев на материале исследования языковой ситуации в Республике Дагестан. В заключение делаются выводы о значимости выявления взаимосвязи между переменными в социолингвистическом исследовании.

Ключевые слова: **социолингвистическое исследование, статистические методы, взаимосвязь между переменными, проверка статистической значимости, моделирование корреляций.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Немецкого научно-исследовательского сообщества в рамках научного проекта № 21-512-12002 ННИО_а «Методы прогнозирования и будущие сценарии развития языковой политики (на примере многоязычной Российской Федерации)»

Статистические методы широко используются в социальных науках, в том числе и в социолингвистике. Исследование взаимосвязей между качественными или количественными переменными позволяет выявить факторы, обозначающие зависимость одного социолингвистического явления от другого или связь двух явлений, и это помогает определить причины вариативности языковых характеристик.

Использование статистических методов в социальной лингвистике практикуется с 1960-х годов, например, одно из заметных исследований с использованием подобных методов можно найти в работе У. Лабова [1], где статистические расчеты применялись при изучении взаимосвязи между особенностями произношения и принадлежностью говорящего к определённой социальной группе. Статистические методы использовались Л. Милрой [2] в ее исследовании влияния социальных сетей на использование языка в Белфасте. Л. Милрой сравнивала использование определенных маркеров языка теми, кто был тесно интегрирован в локальные сети, с теми, кто интегрирован слабо.

В социолингвистических исследованиях статистическими методами исследуются зависимые переменные (языковые характеристики разного рода: особенности произношения, грамматические формы и пр.) и независимые переменные, которые подразделяются на внутренние факторы (лингвистические) и внешние факторы (социальные) [3]. Переменные, собранные в социолингвистических исследованиях, преимущественно подразделяются на качественные и количественные, порядковые данные почти не используются. Социолингвисты преимущественно имеют дело именно с качественными переменными, зачастую довольно объемными, что вызывает необходимость в кодировке этих переменных в количественные для удобства анализа результатов исследования статистическими методами.

Критерий хи-квадрат, значение V Крамера, Т-критерий и дисперсионный анализ (ANOVA) используются для проверки статистической значимости и идентификации взаимосвязи между переменными в социолингвистических исследованиях. Проверка статистической значимости используется в социолингвистике для расчета вероятности того, что паттерны изменчивости, наблюдаемые в выборке, также будут происходить во всем, то есть они не являются результатом ошибки выборки. Вероятность представлена так называемым p-уровнем. Результаты, которые дают $p < 0,05$, обычно считаются статистически значимыми, т.е. в этом случае закономерности, наблюдаемые в выборке, могут быть обобщены на все население с заданной степенью достоверности (вероятность ошибки составит меньше 5%). P-уровень оценивает вероятность того, что паттерны, наблюдаемые в выборке, также будут присутствовать в населении, среди которого были собраны данные.

Критерий хи-квадрат – это статистический тест, который позволяет статистически оценить наблюдаемые различия в поведении двух или более групп по лингвистической или оценочной переменной. Критерий хи-квадрат измеряет это, сравнивая разницу между фактическим (наблюдаемым) распределением данных и ожидаемым (гипотетическим) распределением. Например, он может применяться в исследовании, цель которого выяснить, считают ли студенты в университете свои уроки иностранного языка отвечающими их потребностям. Из общей численности населения в 1000 студентов выборке из 100 студентов мужского пола и 100 студенток задают вопрос об этом в интервью. Предположим, что 20 учащихся мужского пола и 60 учащихся женского пола отмечают, что считают классы не отвечающими их ожиданиям. Если бы студенты мужского и женского пола отреагировали на предоставляемое языковое обучение одинаково, можно было бы ожидать, что не будет серьезных различий в их частоте ответов (т.е. более или менее одинаковый процент студентов мужского и женского пола будет недоволен языковым обучением). При использовании критерия хи-квадрат можно определить, действительно ли наблюдаемые различия в ответах существенно различаются, то есть могут проявляться у всех студентов, среди которых проводился опрос, и была взята исследовательская выборка, и не являются ли представленные данные результатом ошибки выборки [4, с. 39].

Значение V Крамера также используется в социолингвистических исследованиях, позволяет статистически оценить наблюдаемые различия и измеряет силу связи между двумя категориальными переменными, а критерий хи-квадрат рассчитывается только на количественных переменных. Размер эффекта (ES) $\leq 0,2$ означает, что связь слабая; $0,2 < ES \leq 0,6$ – связь средняя, связь сильная при значении $ES > 0,6$ [5].

Количественное моделирование корреляций между элементами языковых вариантов и множественными контекстными факторами, которые способствуют или препятствуют использованию конкретного языка или диалекта, – непростая задача. В исследованиях, которые связывают языковую вариацию с одним контекстным фактором, используется статистическая процедура, такая как сравнение двух средних с помощью t-критерия [6, с. 331 – 339]. Т-критерий – широко используемый статистический тест, который позволяет исследователям сравнивать средние баллы двух групп в выборке; например, можно сравнить особенности мужского и женского языка или различия между устным и письменным дискурсом. Однако t-критерий нельзя использовать для проверки различий между более чем двумя группами [4, с. 189].

Дисперсный анализ – это «статистический метод, предназначенный для выявления влияния отдельных факторов на результат эксперимента, а также для последующего планирования аналогичных экспериментов» [7, с. 64]. Дисперсный анализ (ANOVA) – статистический тест, который можно уппотреблять в социолингвистике для сопоставления параметров использования языка разными группами носителей или языка, используемого в разных типах текста. ANOVA сравнивает средние баллы (числовые средние) двух или более групп в выборке и позволяет исследователю оценить, являются ли наблюдаемые различия между группами статистически значимыми (т.е. ожидаются ли они в населении, из которой была взята выборка [4, с. 15].

В Республике Дагестан в мае 2021 года проводилось исследование языковой ситуации с целью синхронной оценки действительного статуса некоторых языков Дагестана: аварского, даргинского, кумыкского, рутульского и табасаранского, все эти языки являются письменно-литературными по своему статусу. Опрос проводился среди 310 респондентов разных возрастных и социальных статусов, городских и сельских жителей. Проанализируем отдельные переменные с помощью некоторых статистических методов, описанных выше, посредством моделирования корреляций через таблицы сопряженности в программе SPSS.

График 1

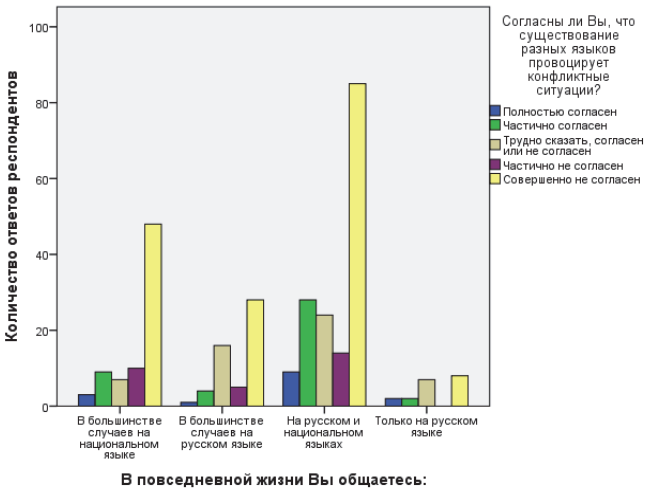


Таблица 1

Симметричные меры

		Значение	Приблизительная значимость
Номинал	V Крамера	,157	,028

Данные, представленные на графике 1 и в табл. 1, являются качественными, поэтому при анализе взаимосвязи применялся критерий V Крамера (приблизительная значимость), который составил 0,028. Это показывает, что между переменными есть связь средней силы, соответственно, можно сделать вывод, что те, кто общаются на русском и национальном языках, в большинстве своем не согласны, что существование разных языков провоцирует конфликтные ситуации, и это является статистически значимой взаимосвязью.

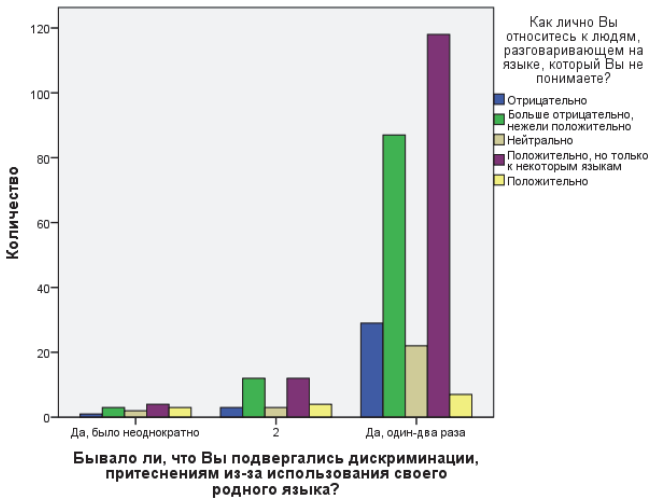
Таблица 2

Критерий хи-квадрат

	Значение	ст. св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	18,394[a]	8	,018

Согласно данным, отраженным на графике 2 и в табл. 2, около 40% опрошенных «больше отрицательно, нежели положительно относятся к людям, разговаривающим на языке, который они не понимают», с другой стороны, «положительно, но только к некоторым языкам» относятся примерно равное количество

График 2



опрошенных, также около 40%. При этом опрошенные отвечают, что они в большинстве своем повергались дискриминации, притеснениям из-за использования своего родного языка (по крайней мере, один – два раза), и критерий хи-квадрат в асимптотической значимости показывает значение 0,018, что меньше, чем 0,05. Это означает, что между двумя исследуемыми переменными на графике 2 есть взаимосвязь. На основе полученных данных можно сделать вывод, что отрицательное отношение к незнакомым языкам и языковая дискриминация по отношению к говорящим связаны между собой.

График 3

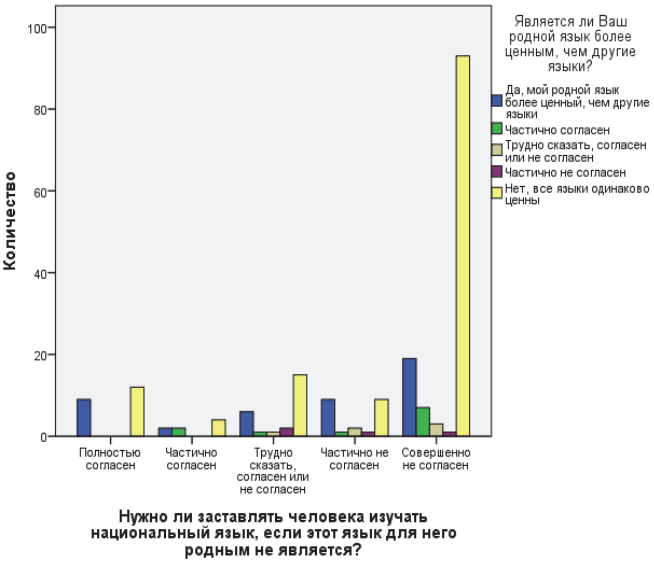


Таблица 3

Критерий хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	31,544[a]	16	,011

Данные, представленные в табл. 3 и на графике 3, свидетельствуют, что респонденты преимущественно считают, что их родной язык не является более ценным, чем другие языки, при этом у всех респондентов родной язык – это один из языков Дагестана. Согласно показателю критерия хи-квадрат, который составил 0,011, между переменными, обозначенными на графике 3, есть взаимосвязь. Следовательно, респонденты в большинстве своем совершенно не согласны, что нужно заставлять изучать неродной язык в связи с тем, что ценность всех языков в их глазах преимущественно одинакова.

Применение методов статистики для анализа социолингвистических данных решает задачу повышения научной обоснованности результатов социолингвистического исследования, вносит вклад в его доказательную базу. Статистически обработанные результаты в социальной лингвистике являются значимым ресурсом, который способен определить основные направления исследований на перспективу.

Библиографический список

1. Labov W. Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*. 2018; № 1: 97 – 120.
2. Milroy L. *Observing and Analyzing Natural Language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1987.
3. *Doing Sociolinguistics: A practical guide to data collection and analysis provides an accessible introduction and guide to the methods of data collection and analysis in the field of sociolinguistics*. Routledge, 2015.
4. Swann J. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh University Press. 2012.
5. *Документация IBM Cognos analytics*. Available at: https://www.ibm.com/docs/ru/cognos-analytics/11.1.0?topic=terms-cramrs-v
6. Beebe, Leslie M. The influence of the listener on code-switching. *Language Learning*. 2006; № 27 (92): 331 – 339.
7. *Словарь социолингвистических терминов*. Москва: Институт языкознания РАН, 2006.

References

1. Labov W. Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*. 2018; № 1: 97 – 120.
2. Milroy L. *Observing and Analyzing Natural Language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1987.
3. *Doing Sociolinguistics: A practical guide to data collection and analysis provides an accessible introduction and guide to the methods of data collection and analysis in the field of sociolinguistics*. Routledge, 2015.
4. Swann J. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh University Press. 2012.
5. *Dokumentaciya IBM Cognos analytics*. Available at: https://www.ibm.com/docs/ru/cognos-analytics/11.1.0?topic=terms-cramrs-v
6. Beebe, Leslie M. The influence of the listener on code-switching. *Language Learning*. 2006; № 27 (92): 331 – 339.
7. *Slovar' sociolingvisticheskih terminov*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2006.

Статья поступила в редакцию 27.08.21

УДК 811.161 + 378 (082 + 075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-267-270

***Konyashkin A.M.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*

***Konyashkin A.A.**, postgraduate, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*

SEGMENTED CONSTRUCTIONS OF COLLOQUIAL SYNTAX IN V.M. SHUKSHIN'S STORIES. The article describes segmented constructions of colloquial syntax in stories of Vasily Makarovich Shukshin: constructions of the Nominative Theme, infinitive-subject, nominative-subject, binary sentences, parcelled constructions. Segmentation is regarded as one of the ways of stylization of the artistic text, a kind of "generator of expressiveness". This determines a wide representation and activity of segmented syntactic constructions in works of fiction. The topicality of the research is determined by the increasing attention of linguists to the expressive syntax and segmented syntactic constructions as a subject of syntactic and stylistic research, their poly-functionality, the significance of the role which they play in structuring literary and literary texts.

Key words: **segmented constructions, colloquial syntax, binary sentences, binominative sentences, biinfinitive sentences, semantics, function, style, story. segment, informative center.**

***А.М. Коняшкин**, д-р филол. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*

***А.А. Коняшкин**, аспирант, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*

СЕГМЕНТИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ РАЗГОВОРНОГО СИНТАКСИСА В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА

В статье описываются сегментированные конструкции разговорного синтаксиса в рассказах Василия Макаровича Шукшина: *конструкции именительный темы, инфинитивно-подлежащные, номинативно-подлежащные, бинарные предложения*, *парцеллированные конструкции*. Сегментация рассматривается как один из способов стилизации художественного текста, своего рода «генератор экспрессивности». Этим обусловливается широкое представительство и активность сегментированных синтаксических конструкций в художественных произведениях. Актуальность работы определяется усилением внимания лингвистов к экспрессивному синтаксису и сегментированным синтаксическим конструкциям как предмету синтаксических и стилистических изысканий, их полифункциональностью, значимостью той роли, которую они играют в структурировании литературно-художественных текстов.

Ключевые слова: **сегментированные конструкции, разговорный синтаксис, бинарные предложения, биноминативные предложения, биинфинитивные предложения, семантика, функция, стиль, рассказ, сегмент, информативный центр.**

Объектом представляемого исследования являются типизированные конструкции разговорного синтаксиса. Понятие РС – сложное, требующее уточнения. Разговорный синтаксис – это особый строй речи, специфика которой – в наличии типизированных синтаксических конструкций, характерных для разговорной речи и функционирующих главным образом в её сфере. Они, наряду с лексическими средствами, являются основными маркёрами РР.

Актуальность исследования обусловливается непреходящим интересом лингвистов к развитию в русском языке особых форм речи, например, политическому дискурсу, интернет-дискурсу, письменной разговорной речи.

По мнению авторов данного исследования, в художественной литературе наиболее отчётливо разговорный синтаксис репрезентируются в произведениях малого жанра, в том числе – рассказах. Рассказ, в силу жанровой специфики, избегает развёрнутого повествования. Очевидно, поэтому в нём, по сравнению с объёмными эпическими формами, более явственно проявляется и реализуется один из универсальных законов языка – закон экономии языковых средств, что, в свою очередь, усиливает функциональную нагрузку на облигаторные средства. Всё это, присущее жанровой разновидности – рассказу, характерно и для функционального типа речи – РР и, соответственно, разговорного синтаксиса. Наиболее полное и зримое соответствие жанровой и языковой природы художественного текста свойственно именно рассказу. Активное использование безграничных стилистических ресурсов РР в литературно-художественных текстах – явление закономерное, традиционное, устойчивое. Свидетельством тому, в частности, являются и рассказы В.М. Шукшина. Одной из наиболее характерных примет идиостиля этого писателя является полифункциональность сегментированных синтаксических конструкций.

«Сегментированная синтаксическая конструкция (сегментированное предложение) – стилистическая фигура, представляющая собой бинарно (на две части) расчленённое построение (оно может быть как простым, так и сложным предложением), в котором первая часть, называемая сегментом, обозначает актуальное для говорящего (пишущего) понятие, а вторая часть, называемая базовой, содержит какое-либо высказывание по поводу понятия, обозначенного в сегменте» [1, с. 612].

Таким образом, сегментированные конструкции не имеют синтаксических ограничений: они могут быть различными по своей структуре.

Ср. примеры: *Что за дикость – учёбы страшиться; Егору самому было в диковинку – лететь чуть не за полторы тысячи километров рассказывать сказки*; *Вот волшебник так волшебник. Всем волшебникам волшебник, у него там всё есть* («Как зайка летал на воздушных шариках»); *Антип пел душевно, задумчиво. Точно рассказывал* («Одни»); *Чего тут перебирать – гнильё трясти*; *Придёт – значит придет* («Упорный»); *Пить – так уж пить, чтобы и время потерять*: *где день, где ночь* («Беседы при ясной луне»).

Наиболее распространённой сегментированной конструкцией считается именительный представления, или именительный темы. Составной термин *именительный темы* – понятие многозначное, многоаспектное. С точки зрения сти-

листики, это фигура речи, начальную позицию которой чаще всего занимает существительное в именительном падеже, обозначающее, представляющее тему последующей фразы или фраз.

В соответствии с теорией актуального членения, сегмент также следует рассматривать как тему высказывания, а базовую часть – как рему.

С точки зрения синтаксиса, сегмент – состав подлежащего (предикативное определяемое), базовая часть – состав сказуемого (предикативное определяющее). Оценочная семантика обычно «концентрируется» в базовой части высказывания.

«При линейной организации современного русского устно-разговорного высказывания выражаемые им информативные центры обнаруживают тенденцию быть донесёнными до слушателя раздельно, последовательно во времени. Наиболее информативно значимый центр стремится к инициальному расположению, хотя может иметь и конечное» [2, с. 137].

Например: *По воскресеньям наваливалась особенная тоска. Какая-то нутряная, едкая…* («Верую»); *Но у человека есть также – душа!* («Верую»).

Таким образом, функциональная направленность сегментации проявляется в «дозированной» подаче информации, заключенной в высказывании. Конструкция интонационно и пунктуационно расчленяется на «порции» – сегменты с целью актуализации содержания предложения/высказывания в целом. Развернутая линейная последовательность текста способна в определённой мере ослаблять внимание адресата на предмете речи, тогда как интенция именительного темы – в усилении интереса к содержанию высказывания. Это означает, что, расчленяя текст, сегментация таким образом и структурирует его. Очевидно, этим объясняется тот факт, что конструкция *именительный темы* представлена в рассказах В.М. Шукшина как один из наиболее востребованных стилистических ресурсов.

Примечательно, что одной из особенностей разговорного синтаксиса является разнообразие средств актуализации информационного центра высказывания.

Например: «*Что это у вас такое*?» – «*Вымя коровье. А это – соски*. *Просто же*». – «*Это авиабомбы, а не соски*!» («Пьедестал»); *Да, так вот – официант* («Мечты»); *И тут, видно, понял художник, как он немилосерден, как жесток* («Пьедестал»); *Стало быть*, *всё это – пустые слова* («Верую»); *Вон какой ловкий*! («Мечты»).

В данных примерах актуализация информационных центров осуществляется при помощи вводных слов, местоимений, определений, союзов, частиц, интонации, знаков препинания, порядка следования языковых компонентов.

Сегментация зачастую организуется по принципу цепной связи. Первый сегмент обозначает тему следующего за ним второго сегмента или сегментов. Например: *Окрошка из сладкого кваса*! *Ну не ё-моё*?!.. *Пить его – ещё туда-сюда, но окрошка-то*!.. *Сахар с луком*! *Ну делай*: *для питья один*, *для окрошки – другой*, *кислый. Ну что же – сладкая окрошка-то*?! («Пьедестал»).

Средства цепной связи в данном отрывке – лексические повторы, анафорические местоимения, структурная неполнота отдельных предикативных частей (7 – 8), обилие и сочетание знаков препинания, наличие интонационного тире – всё это передаёт экспрессию, множество коннотативных значений.

Одна из функций ИТ – название произведений. В этом случае он может рассматриваться не как сегмент отдельного высказывания, а как «общетекстуальный» сегмент. Например: *Да вот… сапожки-то* («Сапожки»). Дейктическая конструкция *Да вот…* осложняет содержание сегмента дополнительными значениями. Совместно с многоточием она указывает и передаёт внутреннее состояние героя – сомнения, колебания, волнение. Повторы ИТ многократно дублирует название рассказа, тем самым как бы импульсируя его «движение» в тексте. Всё это обусловливает смысловое единство повторяющегося ключевого сегмента в тексте произведения, конкретизирует его. Подобное сегментное декодирование характерно для всех рассказов В.М. Шукшина. Оно играет исключительно важную роль в развитии темы произведения, процессе его художественного текстообразования.

По мнению Г.А. Акимовой, «единство сегментированной конструкции (именительного темы – *К.А.*) строится на корреляции субстантивной формы выражения того или иного понятия, с одной стороны, и его местоименного выражения (либо замены иным субстантивным наименованием), с другой. Вариации сегментированных конструкций связаны с последовательностью субстантивной и местоименной частей…» [3, с. 106].

Например: *Народишко*, *он ить какой – всё пересобачит* («Мужик Дерябин»). Данная модификация двухкомпонетна: начальный – существительное в именительном падеже – номинатив, второй – оценка того, что обозначено номинативом. Именительный темы – информативный центр, актуализированная часть данного БСП.

Помимо номинатива, сегментация, наряду с местоимениями, маркируется инфинитивом, точнее, инфинитивным подлежащим, соотносительными словами-коррелятами, в базовой части – лексическими повторами, уточняющими конструкциями, паузами и знаками препинания между сегментной и базовой частью. Примеры:

А будь она, эта песня, длинной, она не была бы такой щемящей («Верую»); *Оба они, поп и Максим плясали с такой с какой-то злостью, с таким остервенением, что не казалось и странным, что они – пляшут* (там же); *Дурак дурак, а хитрый* («Заревой дождь»). *А разубеждать – совестно* («Мечты»); *Да, так вот – официант* (там же); И вот – суд («Суд»).

Субституция номинатива местоимениями либо «иным наименованием» имеет целью преодоление тавтологичности, стилистического однообразия – одна из характерных особенностей русского языка. Художественные тексты В.М. Шукшина – яркое тому подтверждение. Примеры:

Он стоял перед старшиной, как древний римлянин, довольно знатный, но крепко с похмелья («А поутру они проснулись»); *Мы не мыслители, у нас зарплата не та* («Срезал»); *Никто так не делает, – возразил Костя, вытирая слезы. – Кто так делает!* («Други игрищ и забав»); *Я – человек*, *и ничто человеческое мне не чуждо* («Верую»); *Да и тема-то вовсе не твоя*, *ты вон какой… окорок, с чего вдруг самоубийство-то* («Пьедестал»); С*мородину же очень хотелось взорваться – чтобы о нем заговорили, заговорили о его картинах, рисунках* («Пьедестал»).

Главная предикативная часть СПП, она же сегмент, обозначающий наиболее актуальное для автора и его героя понятие, придаточное цели – базовая часть, являющаяся высказыванием по поводу желания персонажа, которое обозначено в сегменте. Эта когнитивная структура – языковое обозначение воплощённой мечты, достигнутой в сознании персонажа цели.

Предложение *И увидел Стенька*: *один казак совсем уж отощал*, *сидит у костра, бледный, голову свесил*: *дошёл окончательно* («Стенька Разин») – это БСП многочленной структуры, грамматическое значение которой составляют изъяснительные отношения. Сегмент – первая предикативная единица, базовая часть – предикативная цепочка, т.е. вторая и третья предикативные единицы, раскрывающие содержание сегмента. В ней имплицируется глубина фоновых знаний, иначе говоря, пресуппозитивного содержания, без которого адекватное восприятия текстового фрагмента было бы невозможным.

Основные синтаксические функции ИТ – номинативное подлежащее в двусоставном предложении и главный член односоставных номинативных предложений, типовое значение которых – значение бытийности (экзистенциальное значение), реального наличия или отсутствия чего-либо. Основной тип речи, в котором они представлены, – описание.

Например: *Свет. Солнце … Этот квадратный пожар* (свет в окне – *К.А.*) – *весна* («Шире шаг, маэстро!»); *Лето, страда. Жара несусветная* («Жатва»).

1, 2, 4, 5 сегменты – номинативные предложения, функция которых – обозначение особенностей окружающей среды, третий – биноминативное предложение, пятое – двусоставное инфинитивно-подлежащное с нулевой формой связки в структуре составного именного сказуемого. Ср.: *Жара – несусветная*!

Приведенные примеры позволяют сделать предположение об относительном соответствии сегментного и синтаксического членения РР в рассказах В.М. Шукшина.

Ещё примеры: *Поляна на взгорке. На поляне избушка. Избушка – так себе, амбар рядов в тринадцать-четырнадцать* («Охота жить»).

Интенциональный вектор этих предложений, объединённых цепной связью, – пространственная локализация основного действия.

ИТ всегда сохраняет свое лексическое значение. Нераспространённый ИТ обозначает предметы, явления, распространённый – то же самое, но более конкретно. Именительный темы чаще всего функционирует в качестве подлежащего. Его наличие обязательно в авторском представлении персонажей. При этом обычно выделяются портретные или поведенческие приметы, в целом как бы проецирующие характер личности, что обязательно подтверждается последующим контекстом. Другими словами, «портретирование» героя, наряду с его речевой характеристикой, является важным средством создания художественного образа. У Шукшина будущее всегда отбрасывает тени. Таково мировидение художника, таковы функциональные особенности именительного представления.

Примеры: *Поп был крупный шестидесятилетний мужчина* (Верую); *Студент – рослый парняга с простым хорошим лицом – стоял в дверях аудитории, не решаясь пройти* («Экзамен»); *Гребенщикова Алла Кузьминична, молодая, гладкая дура, погожим весенним днём заложила у баньки пимоката… парниковую грядку* («Суд»).

Функциональные особенности ИТ объясняют также его «активное присутствие» в завязке рассказов. Примеры: *Пимокат Валиков подал в суд на новых соседей своих*, *Гребенщиковых* («Суд»); *Кузнец Филипп Наседкин – спокойный, уважаемый в деревне человек, беспрекословный труженик – вдруг запил* («Залётный»).

Представленные примеры свидетельствует о том, что, помимо основной функции – представления, ИТ выполняет и множество других: характеризации, уточнения, конкретизации и др.

Наличие конструкций ИТ в тексте маркирует такие функциональные типы речи, как повествование и описание.

ИТ – одно из эффективных средств обобщения. Например: *Стариковское дело – спокойно думать о смерти* («Земляки»). В данном случае номинатив является основным компонентом синтаксически нечленимого подлежащего, нечленимого потому, что абстрактное существительное *дело* семантически недостаточно и нуждается в конкретизации.

К числу предложений с именительным темы относятся и инфинитивно-подлежащные предложения. Инфинитив при этом определяется как один из отличи-

тельных признаков синтаксических сегментированных конструкций (Сковородников А.П., Лаптева О.А.).

Данная проблема непосредственно связана с проблемой инфинитивного подлежащего в русском языке, ибо инфинитив – это глагольная словоформа. Подлежащная функция инфинитива обусловлена исторически. Проблема инфинитивного подлежащего всегда волновала грамматистов. Историки языка считают, что инфинитив является «застывшей» формой дательного или местного падежа существительного с основой на *i*. Однако установить прямую связь инфинитива с конкретной падежной формой весьма проблематично.

В современных грамматиках инфинитив рассматривается в системе глагола. Признаками генетического родства инфинитива и имени являются семантический параллелизм между инфинитивом и девербативом – семантической разновидностью номинатива. Ср.: *курить – курение, возвращаться – возвращение. страдать – страдание* и т.п.; отдельные случаи омонимии инфинитива и номинатива. Ср.: *печь* (инф.) – *печь* (сущ.); *знать* (инф.) – *знать* (сущ.).

Сферой преобразования бывшего существительного в начальную форму глагола стала, вне всякого сомнения, разговорная речь. Прямым свидетельством подлежащности инфинитива являются инфинитивно-подлежащные предложения.

Примеры*: Ехать до Образцовки не так уж долго* («Шире шаг, маэстро!»); *Пятнадцатилетних на драку разжечь – нехитрое дело* (Наказ); *А со стороны посмотреть – вовсе глупо* («Шире шаг, маэстро!»); *Я сяду – мне плёвое дело прошение составить: где завострил, где подсусолил, где на жалость упор сделаешь…* («Беседы при ясной луне»). В последнем примере в инфинитивно-подлежащной конструкции обнаруживается инверсия. Ср.: *Для меня прошение составить – плёвое дело.*

Примеры показывают, что инфинитив занимает позицию подлежащего. Абсолютная независимость инфинитива и неизменяемость формы обусловливают возможность его функционирования в качестве грамматического субъекта двусоставного предложения. Однако инфинитивное подлежащее, в отличие от индикатива, обозначает непроцессуальное, потенциальное действие. Оно не выражает предметного значения, которое в данном случае лишь «подразумевается» [4, с. 7].

Это означает, что, являясь грамматическим субъектом в ифинитивно-подлежащных предложениях, инфинитив в силу присущей ему глагольности не может быть субъектом семантической структуры предложения, то есть обозначать реального субъекта.

Таким образом, репрезентация инфинитива в устной и письменной речи в качестве ИТ и функция подлежащего обусловливается двойственностью его природы. Инфинитивно-подлежащные предложения – один из системных элементов разговорного синтаксиса произведений В.М. Шукшина.

Как уже отмечалось, основным признаком сегментированных синтаксических конструкций является бинарность. Наиболее полно и последовательно она проявляется именно в бинарных предложениях. «Бинарные предложения – это биноминативные и биинфинитивные предложения, предикативное ядро которых формируется путем повтора одной части речи в её исходной форме: существительного и инфинитива» [5, с. 504].

Два номинатива, находящиеся в предикативных отношениях, образуют биноминативные предложения, характеризующиеся отчетливостью и полным соответствием синтаксического и сегментированного членения.

Например: *Но ведь груз – это та же пружина* («Упорный»); *…самородок – это кусок золота* («Одни»); *– Но телевизор – это же первая необходимость* («Свояк Сергей Сергеевич»).

Это утвердительные биноминативные предложения – одна из разновидностей предложения тождества, выражающая значение отождествления – идентификации. Коммуникативное предназначение таких предложений – функционирование в качестве дефиниций. Однако в разговорной речи биноминативные предложения, как правило, осложняются сравнительно-оценочными отношениями, что является, по нашему мнению, одним из признаков разговорного синтаксиса.

Примеры: *– А что, по-твоему, душа-то – пряник, что ли*? («Верую»); *Государство – очень сложный организм* («Штрихи к портрету»); *Государство – это многоэтажное здание, все этажи которого прозваниваются и сообщаются лестницей* (там же).

Компоненты биноминативных предложений, осложняющие отождествление дополнительными значениями – сравнение, оценка, признак и т.д., концентрируются обычно в составе сказуемого, то есть в базовой части сегментированного высказывания. Например: *Колька – обаятельный парень, сероглазый, чуть скуластый, с льняным чубариком-чубчиком* («Жена мужа в Париж провожала»); *Глеб Капустин – толстогубый белобрысый мужик сорока лет, начитанный и ехидный* («Срезал»); *Имя ему* (Богу – *А.К.*) – Жизнь («Верую»); *Митька – это ходячий анекдот, так про него говорят* («Сильные идут дальше»); *Кыса – разбойник* («Беседы при ясной луне»).

Результатом контаминации отождествления и оценочно-атрибутивной семантики, особенностей лексической сочетаемости ключевых компонентов и сегментации стала образность, филигранность портретной и поведенческой характеристик персонажей. Все это позволяет сделать вывод о сочетаемости и полифункциональности «многоцелевых» стилистических средств в произведениях Шукшина.

Наряду с утвердительными биноминативными предложениями в рассказах представлены и отрицательные.

Например: *А моя драгоценная Анфас* (Анна Афанасьевна – *А.К.*) – не аудитория («Шире шаг, маэстро!»); *Знаешь… тоже я тебе* скажу: не *велика пешка бухгалтер* («Племянник главбуха).

Основу семантической структуры данных предложений составляет соотносительное отрицание отождествления и сравнения.

В биноминативных предложениях с формально выраженной архаичной связкой *есть,* генетически родственной связке *быть,* выражаются коннотативные значения бытийности, категоричности утверждения, реальности существования. Примеры: *Хозяйка есть хозяйка* («Бессовестные»); *Отдых есть отдых* («Штрихи к портрету»). Такие предложения характерны для функционального типа речи – рассуждения.

В биноминативных предложениях с целью усиления экспрессии и актуализации аксиологического содержания зачастую используются различные виды инверсии: 1. *Разбойник, он разбойник и есть* («Беседы при ясной луне»); 2. *Самые хорошие люди – кони* («Пьедестал»); 3. *Бесконвойный он и есть… Алёша* («Алёша Бесконвойный»).

Первое предложение – простое двусоставное, пунктуационно оформленное как БСП: запятая перед присвязочной частицей *он и* – это запятая между номинативным подлежащим и составным именным сказуемым, структурным элементом которого и является присвязочная частица, несмотря на дистантное местоположение связки *есть.* Кроме того, названная частица – это ещё и средство актуализации семантической структуры тавтологического номинатива. Основной компонент сказуемого – тоже номинатив. Во втором предложении, помимо инверсии, представлен антропоморфизм. Третье предложение – результат синтаксической трансформации прозвища *Алёша Бесконвойный*. Налицо конвергенция стилистических средств: сегментация сочетается с тема-рематической инверсией и пунктуационно оформляется многоточием. В результате постулируется аксиологический компонент высказывания, акцентируются коннотации достоверности, истинности суждения.

Вторая разновидность бинарных предложений – биинфинитивные предложения – встречаются в художественных текстах крайне редко. В нашем иллюстративном материале представлен лишь один пример: *Тебе человека посадить – раз плюнуть* («Мой зять украл машину дров!»). Ср.: *Тебе человека посадить – плёвое дело.* Структурная схема предложения: инфинитивное подлежащее – нулевая форма связки – инфинитивный фразеологизм в позиции основного компонента сказуемого. У биинфинитивных преложений те же типологические признаки, что и у биноминативных: значение отождествления выражается в них конструкцией тождества. Основной дифференциальный признак заключается в том, что функцию главных членов предложений тождества выполняют разные части речи.

Бинарные предложения, как важнейшее языковое средство идентификации внеязыковых реалий, функционируют в рассказах В.М. Шукшина и как эффективные средства создания образов и характеров.

К числу разновидностей сегментации относится и парцелляция. Она полифункциональна

Парцелляция – «стилистический приём, заключающийся в расчленении единой синтаксической конструкции (предложения) на несколько интонационно-смысловых единиц – фраз.

Структурно господствующую часть принято называть базовой частью, структурно зависимую часть (части) называют парцеллятом (парцеллятами)» [6, с. 454 – 455].

Например: *К старухе Агафье Журавлёвой приехал сын Константин Иванович. С женой и дочерью. Попроведовать. Отдохнуть* («Срезал»). Первое предложение – базовая часть конструкции, грамматически и семантически господствующая; остальные – зависимые, парцелляты: однородный ряд дополнений и глаголов-инфинитивов в функции обстоятельства цели. Интенция этих конструкций – конкретизация. Но в данном случае это ещё и значимый элемент композиции – завязки. Парцелляты отражают особенности зрительного восприятия события – приезд одного из главных героев рассказа. В основной части произведения – дискуссии оппонентов, названные и подразумеваемые в парцеллированных конструкциях, детали становятся квазиаргументами в устах демагога, начитанного «верхушечника», а по сути – провокатора Глеба Капустина, который якобы переспорил, «срезал», кандидата наук: «*Нас тут, конечно можно удивить: подкатить к дому на такси, вытащить из багажников пять чемоданов… Можно понадеяться, что тут кандидатов в глаза не видели, а их тут видели – и кандидатов, и профессоров, и полковников. Так что мой вам совет, товарищ кандидат, почаще спускайтесь на землю*».

Парцелляты в шукшинских рассказах – это всегда актуализированные смысловые компоненты.

Например: *Но, конечно же, главным образом работа, работа. работа. Изнуряющая. Радостная. Смелая. Подвижническая. Любовь населения… Уважение. Ночные поездки. Аутотрансплантация. Прободная в условиях полевого стана. Благодарность старушки, её смешная искренняя молитва за молоденького неверующего врача… Все это собралось в один миг, вдруг, отчетливо, с радостью* («Шире шаг, маэстро!»).

Линейная последовательность парцеллятов отражает особенности концептуальной картины будущего в сознании главного героя, его эмоциональное состояние – одухотворённость, надежды, уверенность, оптимизм.

Парцелляты «тестируют» поведение человека, показывают его способность к самоанализу во внутреннем монологе, усиливают экспрессивность текста. Например: *Хватит. Пора кончать. Эти ужимки и прыжки* (там же). *Качнулся с носков на пятки. И соврал. Крупно. Неожиданно* (там же).

Текстоорганизующая роль парцеллятов в рассказах В.М. Шукшина весьма заметна и значительна, поскольку они обозначают реалии, без которых адекватное восприятие подтекста и концептуального содержания произведения в целом было бы крайне затруднительно.

Итак, сегментация является одним из эффективных и распространённых способов стилизации и структурирования художественных текстов.

Наибольшее представительство сегментации обнаруживается в разговорном синтаксисе.

Лингвистический анализ сегментированных синтаксических конструкций показал, что типизированные конструкции разговорного синтаксиса в художественных произведениях В.М. Шукшина характеризуются многообразием и сочетаемостью стилистических средств. Соотносительность сегментированного и синтаксического членения, контаминация синтаксических и стилистических средств – наиболее характерные особенности разговорного синтаксиса рассказов гениального русского писателя

Библиографический список

1. Сковородников А.П. *Сегментированная синтаксическая конструкция //Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник*. Москва: Флинта. Наука. 2003.
2. Лаптева О.А. *Русский разговорный синтаксис*. Москва: Наука, 1976.
3. Акимова Г.Н. *Новое в синтаксисе современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1990.
4. Лекант П.А. Семантика членов предложения. *Семантика слова и семантика высказывания*. Москва: МОПИ. 1989: 3 – 15.
5. Коняшкин А.М. Типовые и дифференциальные признаки бинарных предложений. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (85): 504 – 506.
6. Цумарев А.Э. Парцелляция. *Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник*. Москва: Флинта. Наука, 2003: 554 – 556.

References

1. Skovorodnikov A.P. *Segmentirovannaya sintaksicheskaya konstrukciya //Kul'tura russkoj rechi. `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Flinta. Nauka. 2003.
2. Lapteva O.A. *Russkij razgovornyj sintaksis*. Moskva: Nauka, 1976.
3. Akimova G.N. *Novoe v sintaksise sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
4. Lekant P.A. Semantika chlenov predlozheniya. *Semantika slova i semantika vyskazyvaniya*. Moskva: MOPI. 1989: 3 – 15.
5. Konyashkin A.M. Tipovye i differencial'nye priznaki binarnyh predlozhenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (85): 504 – 506.
6. Cumarev A.`E. Parcellyaciya. *Kul'tura russkoj rechi. `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Flinta. Nauka, 2003: 554 – 556.

Статья поступила в редакцию 09.09.21

УДК 811.35

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-270-272

Mallaeva Z.M., *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: logika55@mail.ru*

CAUSATIVE CONSTRUCTIONS WITH PERMISSIVE SEMANTICS IN THE AVAR LANGUAGE. The article presents an analysis of one of the unexplored aspects of the Avar language causative – the semantic structure of the permissive type of causation. The semantic features of the subject and object play a decisive role in determining the types of causative situations. Based on the deep structure of the causative structure, the relationship of the nominal members of the structure is presented in the Avar language in two types. The first type is characterized by the fact that the subject is active both physically and mentally; he is both the initiator and the performer of the action. The subject is a passive participant in the events, both physically and emotionally. This type is most widespread in the language. Less common is the second type, which is characterized by the fact that the subject is mentally active and physically passive, he is only the initiator of the action, and the performer of the action is the object of causation. The physical activity of the subject is accompanied by the passivity of his will. This semantic type is called the permissive type of causation.

Key words: **Avar language, category of causative, permissive type of causation, subject of causation, object of causation.**

З.М. Маллаева*, 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: logika55@mail.ru*

КАУЗАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПЕРМИССИВНОЙ СЕМАНТИКОЙ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлен анализ одного из неисследованных аспектов каузатива аварского языка – семантической структуры пермиссивного типа каузации. Семантические особенности субъекта и объекта играют решающую роль при определении типов каузативных ситуаций. Исходя из глубинной структуры каузативной конструкции, взаимоотношения именных членов конструкции представлены в аварском языке двумя типами. Первый тип характеризуется тем, что субъект активен и физически, и психически, он является как инициатором, так и исполнителем действия. Объект является пассивным участником событий как физически, так и эмоционально. Данный тип получил наибольшее распространение в языке. Менее распространён второй тип, которой характеризуется тем, что субъект активен психически и пассивен физически, он является лишь инициатором действия, а его исполнителем выступает объект каузации. Физическая активность каузатора сопровождается пассивностью его воли. Данный семантический тип получил название пермиссивного типа каузации.

Ключевые слова: **аварский язык, категория каузатива, пермиссивный тип каузации, субъект каузатор, объект каузации.**

Исследование семантической структуры каузативных конструкций в аварском языке находится на начальном этапе. Пермиссивная каузативная конструкция не выделяется в научной, учебной и методической литературе по аварскому языку. Этим фактом и тем обстоятельством, что назрела необходимость системного описания каузативных конструкций во всём многообразии их форм и функций объясняется актуальность данной темы не только для авароведения, но и для всего лингвистического дагестановедения.

Данная статья преследует цель исследовать модификации в семантической организации каузативной конструкции в аварском языке и мотивировать изменения, происходящие во взаимоотношениях субъекта каузатора и каузируемого объекта. Для этого в статье поэтапно решаются следующие задачи: а) описываются конструкции, в которых субъект-каузатор одновременно и инициатор, и исполнитель действия; б) описываются конструкции, в которых субъект-каузатор является единственным источником каузируемого действия; в) описываются конструкции, в которых каузатор допускает появление некоторого действия, но при этом фактически не заставляет выполнять его; г) описывается влияние расщепления функций субъекта каузатора на семантику конструкции.

Эксплицированные в статье модели каузативных конструкций представляют значительный интерес для теоретических исследований в области типологии каузатива. Содержащиеся в статье наблюдения могут найти и практическое применение в функциональной грамматике аварского языка.

Суть категории каузатива, или категории актантной деривации заключается в изменении в составе участников ситуаций или же их референциальных свойств, т.е. в семантическом преобразовании исходной структуры [1 – 5]. Основная семантика, реализуемая каузативом – это значение побуждения к действию. Участие субъекта каузации в исполнении действия при этом носит весьма общий и довольно неопределенный характер, допускающий «в различных прагматических контекстах целый ряд интерпретаций – быть причиной, заставить, приказать, настоять, пригласить, предложить, попросить, разрешить, дать и т.п.» [3, с. 390].

В зависимости от способа каузации, положенного в основу каузативных конструкций, в аварском языке различают два основных типа каузативных конструкций. Первый тип каузативной конструкции характеризуется тем, что субъект каузации (или каузатор) занимает активную позицию, в физическом и эмоциональном плане, он является одновременно и инициатором, и исполнителем определенного действия, например:

1. *Йасалъ квен хинлъизабуна (> хинлъизе гьабуна).*
   девочка (эрг.) еда (ном.) согрела (>тёплым сделала) (аор.)
   «Девочка согрела еду».
2. *Васас гIашIи рекIинабуна.*
   мальчик (эрг.) топор (ном.) точить (кауз. аорист)
   «Мальчик заточил топор».
3. *Лъималаз эбел йоххизаюна (>йоххизе гьаюна).*
   дети (эрг.) мать (ном.) обрадовали (>радоваться сделали) (аор.)
   «Дети обрадовали мать».

В данных предложениях субъекты-каузаторы *йас* ‘девочка’ в первом предложении, *вас* ‘мальчик’ во втором и *лъимал* ‘дети’ в третьем предложении являются инициаторами и одновременно исполнителями действий. Действие целиком исходит от субъекта каузатора, который самостоятельно воздействует на объект. Этот тип каузатива известен в лингвистике также и как «прямой каузатив» [6, с. 10].

Подобная конструкция, когда субъект каузатор одновременно и инициатор, и исполнитель действия, возможна в аварском языке от глаголов всех морфосинтаксических типов (переходных, непереходных, лабильных, экспериенциальных) и характеризуется активным участием субъекта каузации. Такой тип конструкции называется фактитивным.

Фактитивная каузация подразумевает ситуацию, при которой субъект-каузатор является единственным источником каузируемого действия, например:

4. *Инсуца вас цIакъ воххизавуна.*
   Отец (эрг.) сын (ном.) очень обрадовать (аор.)
   «Отец сына очень обрадовал».

Как видим, действие целиком исходит от субъекта каузатора (*инсуца*), который самостоятельно воздействует на объект каузации (*вас*). В данном предложении субъект каузатор (отец) одновременно является и инициатором, и исполнителем действия.

В лингвистической литературе часто отождествляются понятия и термины ‘фактитив’ и ‘каузатив’. Возможно, это происходит и по причине широкого распространения данной каузативной конструкции.

Второй (менее распространенный) тип каузативной конструкции характеризуется тем, что субъект каузации (или каузатор) занимает пассивную позицию, он является только инициатором, а исполнителем действия выступает объект каузации, например:

5. *Эбелалъ яс квен хинлъизабизе тана.*
   мать (эрг.) дочь (ном.) еда (ном.) согреть (кауз.) позволить (аор.).
   «Мать позволила дочери согреть еду».
6. *Инсуца вас чу гьекъезабизе виччана.*
   отец (эрг.) сын (ном.) конь (ном.) напоить (кауз.) позволить (аор.).
   «Отец позволил сыну напоить коня».

Вторая конструкция, когда субъект-каузатор является только инициатором действия, а исполнителем выступает объект каузации, возможна только от переходных (чаще всего, от первичных каузативных) глаголов и характеризуется пассивным участием субъекта. Подобный тип каузации М. Хаспельмат квалифицирует как «непрямой каузатив», при котором каузатор выполняет функцию простого подстрекателя или опосредованной причины реализации содержания глагола [6, с. 11]. Такой тип каузации получил в лингвистике также название пермиссивной каузации. Пермиссивная каузация выражает не любое действие, а лишь то, которое не требует от агенса большой активности.

Пермиссивная каузация предполагает такую ситуацию, при которой источником каузируемого действия является каузируемый объект. Субъект-каузатор всего лишь допускает или позволяет (не позволяет) каузируемому объекту выполнить действие, например:

7. *Расулица вац цIалдезе тана.*
   Расул (эрг.) брат (ном.) учиться позволить (аор.)
   «Расул брату учиться позволил».

При пермиссивной каузации роль субъекта-каузатора сводится к тому, что он только допускает или позволяет определенное действие, но при этом сам не совершает его и не заставляет (не принуждает) совершить это действие. То есть в семантическом содержании пермиссивной конструкции имеет место процесс расщепления функций субъекта-каузатора: он сохраняет семантическую роль инициатора, а роль исполнителя действия переходит к каузируемому объекту.

8. *Мусаца жиндирго гьитIинав вац мадугьалазул лъимаз вухизе тана.*
   «Муса позволил соседским детям избить своего младшего брата».

В данном случае субъект каузации (Муса) даже не является инициатором, он только содействует (допускает) каузируемому объекту (соседским детям) совершить действие, своим бездействием (пассивностью), своей невнимательностью, халатностью. Такая пермиссивность выражает ситуацию, при которой каузатор допускает появление некоторого действия, но при этом фактически не заставляет выполнять его. В данном предложении семантика пермиссивности имеет значение действия, допущенного в результате халатности, недосмотра со стороны каузатора.

В случае, когда субъект каузатор сам не совершает действие, но принуждает (применяет определенное насилие) к этому объекту, каузация перестает быть пермиссивной и переходит в разряд фактитивной, например:

9. *Мусаца мадугьалазул лъимал жиндирго гьитIинав вац вухизе тIамуна.*
   «Муса заставил (принудил) соседских детей избить своего младшего брата».
10. *Инсуца вас чу гьекъезабизе тIамуна.*
    отец (эрг.) сын (ном.) конь (ном.) напоить (кауз.) заставить (аор.).
    «Отец заставил сына напоить коня».
11. *Инссуцца вас гьоболассда нух бихьизабизе тIамуна.*
    отец (эрг.) сын (ном.) гостю (лок.) дорогу (ном.) показать заставил
    «Отец заставил сына (мальчика) гостю дорогу показать».

Конструкции 9, 10, 11 перестают быть пермиссивными и переходят в разряд фактитивных, поскольку пермиссивность связана только со значением позволения каузируемому субъекту совершить дозволенное действие.

В аварском языке основным способом реализации пермиссивного значения является аналитическая конструкция, состоящая из инфинитива смыслового глагола и функционально вспомогательных пермиссивных глаголов *биччазе* ‘позволить’, ‘разрешить’, *тезе* ‘оставить’, ‘допустить’, *изну кьезе* ‘разрешить’, ‘позволить’ (букв.: ‘разрешение дать’), *рес кьезе* ‘позволить’, ‘допустить’ (букв.: ‘возможность дать’).

Приведём некоторые фразовые примеры, извлеченные из Национального корпуса аварского языка, расположенного на сайте http://baltoslav.eu/avar/index.php?mova=en:

Хадусеб къоялъ Ануширваница … гьев чапарасе жаниве вачIине изну кьуна.

«На следующий день Ануширван позволил этому гонцу войти».

… пачаясул тIадчияс изну кьуна Мавраевасе тIахьал ричулеб тукен рагьизе Темир-хан-Шураб.

«… наместник (русского) царя позволил Мавраеву открыть в Темир-хан-Шуре книжный магазин».

1868 аб. соналъул 26 апрелалъул Положениялда рекъон хIалтIизе виччана росдал къади, шаригIаталъул кьучIалда хIукму кьезе росолъ ккараб битIараб-тIекъабги шаргIалъул законалда борцизе.

«Согласно Положению от 26 апреля 1868 года кадию села позволили работать, решать на основе шариата и судить обо всём плохом и хорошем, происшедшем в селе согласно закону шариата».

Цоцаца гъурун яги къадаралде щун гьезул чIахIиял цересан инчIого, гьел тухумазул рекъел ккечIо, амма хадусеб гIисинаб гIелалъ гьелъул халги гьабичIо, тушманлъиги кIочене тана, ригьин-гьудуллъиялъ гьебги бахчана.

«Пока их предки не уничтожили друг друга или не умерли естественной смертью, эти тухумы (роды) не помирились, однако следующие поколения не обращали внимания на это (вражду), вражде дали (позволили) забыть, скрыли её посредством дружбы и браков».

Гьеб лъугьана миллияб поэзиялъул даимаб темалъун, цIи гьабун гIуцIиялъ рес кьуна шагIирзабазе рагьун кIалъзе.

«Это стало постоянной темой военной поэзии, перестройка дала возможность поэтам открыто высказываться».

Амма араб гIасруялъул ахиралда ккарал хиса-басияз рес кьуна ГIумар-хIажил асарал басмаялда рахъизе гуребги, гьесул адабияб ирсалъул гIелмияб цIехрех гьабизе байбихьизеги гьесул цIар кIодо гьабизеги.

«Перемены, имевшие место в конце века, дали возможность не только издать труды Омар-Гаджи (Шахтаманова), но и изучать его литературное наследие и возвеличивать его имя».

Циндаго дир инсул ицц байбихьулеб бакIалдасан бахъун бачIун, нур чIараб гIадин, хъахIилаб гвангъи бахана зодихъе, цинги гьениб кIамури лъугьун, сукIунги ун, дир кверазде тIаде бортизе биччана гьелъ цояб parIал.

«Неожиданно, от того источника моего отца, светлым заревом поднялся светло-голубой луч, вскоре он, смыкаясь радугой, позволил отпустить другой край (своего крыла) на мои руки».

Дир хъатикьаги бахъун, боржине биччана гьелъ гъадил тIинчI.

«Отобрав с моих рук, она пустила (дала возможность воронёнку) воронёнка полететь на волю».

На выбор перечисленных выше функционально вспомогательных глаголов влияет аспектуально-темпоральная локализация ситуации, о которой идет речь. «Если речь идет о том, чтобы позволить начать какое-то действие, то употребляется глагол «биччазе», в случае, когда речь идет о том, чтобы позволить продолжить уже начатое действие, употребляется глагол «тезе» [7, с. 25].

Как видим, пермиссивная каузация обозначает ситуацию, в которой субъект-каузатор всего лишь не препятствует совершению определенного действия. Данное явление связано с семантикой глаголов пермиссивной каузации. Разрешение, позволение или запрет на какое-либо действие «дается» какому-либо объекту, т.е. адресату, который и выполняет каузируемое действие.

В «Типологии каузативных конструкций» приводятся некоторые контекстные условия, актуализирующие пермиссивную каузацию [8, с. 30]. В качестве одного из таких условий продемонстрирована ситуация, при которой субъект ка-

узирующего действия совпадает с объектом каузируемого действия. Каузатор в такой ситуации намеренно или ненамеренно допускает появление определенной ситуации. Например:

12. *Дос живго квачазе виччана*. «Он позволил себя застудить».

13. *Дос живго квачан унтизе виччана*. «Он позволил себе заболеть от холода».

14. *Дос живго гуккизе виччана*. «Он позволил себя обмануть (провести)».

15. *Нижеца хинкIал гьалдезе тана*. «Мы оставили хинкал кипеть».

Приведённые выше примеры позволяют резюмировать, что пермиссив репрезентирует семантику допущения, когда действие интерпретируется как намеренное или ненамеренное допущение какого-либо события, действия или создание условий для его возникновения. Эксплицированные в статье примеры описывают семантические роли субъекта и объекта в различных каузативных конструкциях аварского языка. В конструкциях 1, 2, 3, 4 субъект активен, он одновременно и инициатор, и исполнитель действия, объект пассивен как физически, так и психически. Субъектом в данных конструкциях может быть только разумное лицо. Объект может быть как разумным, так и неразумным.

В каузативных конструкциях 5, 6, 7, 8 субъект инициирует действие, исполнителем которого выступает каузируемый объект. При физической активности объекта здесь наблюдается пассивность его воли. В случаях, когда субъект не только инициирует действие, но и принуждает объект (имеет место активность воли субъекта каузатора) к совершению действия, конструкция перестает быть пермиссивной и переходит в разряд фактитивной (примеры 9, 10, 11).

Пермиссивная конструкция представляет собой сложное переплетение двух ситуаций – каузирующей и каузируемой. Субъект-каузатор в пермиссивной конструкции оформляется именем в эргативном падеже, а форма выражения каузируемого объекта определяется морфосинтаксической и семантической характеристикой глагола.

Сокращения

аор. – аорист (прошедшее законченное время);
кауз. – каузатив;
лок. – локативный падеж;
ном. – номинативный падеж;
эрг. – эргативный падеж.

Библиографический список

1. Chafe W.L. *Meaning and the structure of language*. Chicago; London: Univ. Chicago press, 1971.
2. Comrie B. The Syntax of Causative Constructions: Cross-Language Similarities and Divergences. Syntax and Semantics. *The Grammar of Causative Constructions*. New York, 1976; Vol. 6: 261 – 312.
3. Мельчук И.А. Курс общей морфологии. *Морфологические значения*. Москва: Языки русской культуры; Вена: WSA, 1998; Т. II. Ч. 2.
4. Плунгян В.А. *Общая морфология*. Москва: Эдиториал УРСС, 2000.
5. Кибрик А.Е. *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания*. Москва: УРСС, 2002.
6. Haspelmath M. More on the typology of inchoative/causative verb alternation. *Causatives and Transitivity*. Amsterdam: Benjamins, 1993: 87 – 120.
7. Маллаева З.М., Маллаева С.Д., Ибрагимова Л.И. Семантическая роль субъекта и объекта в каузативной конструкции (на материале аварского языка). *Филологические науки в МГИМО*. 2018; № 16: 22 – 30.
8. Недялков В.П., Сильницкий Г.Г. Типология морфологического и лексического каузативов. *Типология каузативных конструкций*. Ленинград: Наука, 1969: 20 – 60.

References

1. Chafe W.L. *Meaning and the structure of language*. Chicago; London: Univ. Chicago press, 1971.
2. Comrie B. The Syntax of Causative Constructions: Cross-Language Similarities and Divergences. Syntax and Semantics. *The Grammar of Causative Constructions*. New York, 1976; Vol. 6: 261 – 312.
3. Mel'chuk I.A. Kurs obschej morfologii. *Morfologicheskie znacheniya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury; Vena: WSA, 1998; T. II. Ch. 2.
4. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya*. Moskva: `Editorial URSS, 2000.
5. Kibrik A.E. *Ocherki po obschim i prikladnym voprosam yazykoznaniya*. Moskva: URSS, 2002.
6. Haspelmath M. More on the typology of inchoative/causative verb alternation. *Causatives and Transitivity*. Amsterdam: Benjamins, 1993: 87 – 120.
7. Mallaeva Z.M., Mallaeva S.D., Ibragimova L.I. Semanticheskaya rol' sub`ekta i ob`ekta v kauzativnoj konstrukcii (na materiale avarskogo yazyka). *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2018; № 16: 22 – 30.
8. Nedyalkov V.P., Sil'nickij G.G. Tipologiya morfologicheskogo i leksicheskogo kauzativov. *Tipologiya kauzativnyh konstrukcij*. Leningrad: Nauka, 1969: 20 – 60.

Статья поступила в редакцию 11.09.21

УДК 81.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-272-274

***Melnikova E.A.**, teacher, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: katerino4ka_92@mail.ru*

MODERN TRENDS IN THE STUDY OF THE PHENOMENON OF "POLYCULTURALISM" IN RUSSIAN AND FOREIGN SCIENCE: METHODOLOGICAL ASPECT. The article examines issues of defining the phenomenon "multiculturalism", and also analyzes the problem field of research of this phenomenon in Russian and foreign science. To concretize the phenomenon of "multiculturalism", component analysis, as well as data from scientometry and bibliometry are used. The analysis of the structural components of the concept reveals the unambiguity of the interpretation of the first component – the multiplicity of something, as well as the tendency of interpenetration of some spheres of science into the field of others in the interpretation of the second component, which significantly expands its original meaning. The results of the scientometric analysis allows to conclude that foreign scientists pay much more attention to the study of the problem of multiculturalism, while Russian scientists pay much more attention to polyculturalism. The analysis of the thematic direction of the articles revealed an increased interest of both sides in the research of this concept in the fields of sociology, pedagogy, philosophy, psychology. In contrast to Russian science, the most frequent directions abroad also include ethnic studies, social interdisciplinary sciences, and territorial studies. The results of the component analysis reveal a narrowing of the semantic field of the phenomenon "polyculturalism".

Key words: **polyculturalism, multiculturalism, culture, component analysis, scientometric analysis.**

***Е.А. Мельникова**, преп., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: katerino4ka_92@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ФЕНОМЕНА «ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье исследуются вопросы дефиниции феномена «поликультурность», а также анализируется проблемное поле исследования данного феномена в отечественной и зарубежной науке. Для конкретизации феномена «поликультурность» использован компонентный анализ, а также данные наукометрии и библиометрии. Анализ структурных компонентов понятия «поликультурность» выявил однозначность трактовки первого компонента – множественность чего-либо, а также тенденцию взаимопроникновения одних сфер науки в область других при трактовке второго компонента, что значительно расширяет его первоначальное значение. Результаты наукометрического анализа позволили сделать вывод о том, что зарубежные ученые уделяют значительно большее внимание исследованию проблемы мультикультурности, а отечественные – поликультурности. Анализ тематического направления статей выявил повышенный интерес обеих сторон к исследованиям данного понятия в областях социологии, педагогики, философии, психологии. В отличие от российской науки, к наиболее частотным направлениям за рубежом относятся также этнические исследования, социальные междисциплинарные науки, территориальные исследования. Результаты компонентного анализа выявили сужение семантического поля феномена «поликультурность».

Ключевые слова: **поликультурность, мультикультурность, культура, компонентный анализ, наукометрический анализ.**

В современных условиях глобализации и интеграции различных этнокультур остро встает вопрос об определении необходимых ориентиров для формирования идеи поликультурности.

Понятие поликультурности впервые было предложено В. Прашадом, который определял ее как сходство между группами и прочную взаимосвязанность групп. Данные группы идентифицируют себя как отдельные, стирая тем самым границы, которые могут восприниматься членами этих групп [1].

Анализ литературы, посвященной проблеме поликультурности (в научной литературе встречается также понятие «многокультурность»), показывает отсутствие принятых определений данных понятий.

Цель данной статьи – проанализировать российский и зарубежный опыт содержательной стороны исследований поликультурности (наукометрический анализ), а также семантических составляющих термина «поликультурность» (компонентный анализ).

С.И. Левикова, обобщая опыт исследования поликультурности и многокультурности, приходит к выводу о том, что данные термины в большинстве исследований трактуются как синонимы, которые несут один и тот же смысл наличия множества (или многих видов) культур в рамках единого культурного образования, различающиеся только по происхождению первых своих частей: поли- – из греческого языка, много- – из русского [2].

«Культура» является ядерным понятием, которое объединяет исследовательские интересы многих наук гуманитарного и естественнонаучного цикла [3].

Понятие «культура» (лат. cultura: возделывание, воспитание, образование) имеет многочисленные интерпретации. Так, согласно философскому энциклопедическому словарю, «культура» в широком смысле определяется как совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов [4].

В исследовании культуры М.С. Каган делает акцент на ее целостно-всесторонней способности передачи человеческому роду и каждому его представителю таких качеств, которые не даны с рождения, а возникают вследствии изменения биологической формы бытия в социокультурную [5, с. 38]. К такому выводу ученый пришел на основании анализа филогенеза и онтогенеза.

В работе В.С. Степина представлен анализ исторического развития понятия «культура». Одним из важных результатов, обозначенных в данном анализе В.С. Степина, является его вывод о целостной системной организации многообразных культурных феноменов всех уровней, несмотря на их динамичность и относительную самостоятельность. Системообразующим фактором выступают мировоззренческие универсалии, которые в своем взаимодействии создают целостный обобщенный образ человеческого мира [6].

Основой для современных лингвистических исследований культуры, по мнению Х. Куссе и В.Е. Чернявской, выступает семиотический подход, заложенный в работах Э. Кассирера, Ю.М. Лотмана, М.М. Бахтина, В.В. Иванова, В.Н. Топорова. Находясь в неразрывной связи с языком, культура рассматривается многими как составляющая лингвистики. По мнению авторов, культура является «совокупностью достижений материальной и духовной деятельности человека, формы и способы организации человеческого познания и коммуникации» [3]. Данная мысль пересекается с определением, предложенным американским антропологом У. Гуденау [7]. В приведенном определении в качестве ключевых выступают следующие аспекты: наличие основополагающих знаний и веры; умения воспринимать, интерпретировать события, действовать в соответствии с правилами поведения, сложившимися в обществе; наличие семиотических ресурсов, которые применяются людьми в общении в зависимости от того или иного контекста (идеи, образы и символы, действия).

Трактуя язык как единство знаковой системы и ее речевой реализации, Н.А. Растегаева считает, что он является элементом культурной системы, образующим специфическую языковую подсистему культуры [8].

С. Ньето, американский специалист в области образования, связывает культуру с ценностными ориентациями, традициями, социальными и политическими отношениями, мировосприятием, которые создаются и разделяются группой людей, связанных вместе комплексом факторов, включающих совместную историю, географическое положение, язык, социальный класс и религию [9].

Таким образом, результаты анализа структурных компонентов понятий «поликультурность», «многокультурность» выявили однозначность трактовки первого компонента – множественность чего-либо, а также тенденцию взаимопроникновения одних сфер науки в область других при трактовке второго компонента, что значительно расширяет его первоначальное значение.

Многозначность трактовки понятия «культура» повлияло на экстенсивный вектор направлений исследований в области поликультурности.

Для изучения российского и зарубежного опыта исследования поликультурности нами проведен наукометрический анализ, результаты которого помогут определить, куда движется современная наука в области изучения поликультурности, и насколько это движение эффективно и результативно.

Для изучения российского опыта исследования поликультурности использованы данные научной электронной библиотеки eLIBRARY.ru в период с 2010 по 2020 гг. В поисковой задаче поставлены ключевые слова «поликультурность» и производные – «поликультурный», «многокультурный». Для анализа зарубежного опыта изучения данного понятия проведен поиск на платформе Web of Science по словам polyculturalism, multiculturalism, multicultural за тот же временной период.

Результаты анализа показали, что за указанный период в научной электронной библиотеке eLIBRARY.ru размещено 777 научных статей с ключевыми словами «поликультурный», «многокультурный». Количество работ по годам распределилось следующим образом (здесь и далее в скобках указано количество статей): 2020 г. (87); 2019 г. (123); 2018 г. (85); 2017 г. (101); 2016 г. (99); 2015 г. (85); 2014 г. (48); 2013 г. (52); 2012 г. (42); 2011 г. (27); 2010 г. (28). Анализ тематического направления статей выявил следующие области исследования: *народное образование, педагогика (530); языкознание (76); социология (33); история, исторические науки (27); культура, культурология (25); философия (24); психология (20); литература, литературоведение, устное народное творчество (18); политика, политические науки (10); экономика, экономические науки (8); государство и право, юридические науки (6); массовая коммуникация, журналистика, средства массовой информации (3); общественные науки в целом (3); география (2); искусство, искусствоведение (2); комплексное изучение отдельных стран и регионов (2); науковедение (2); религия, атеизм (2)*.

Результаты анализа по ключевому слову «polyculturalism» показали, что за указанный период на поисковой платформе Web of Science размещено 26 научных статей. Количество работ по годам распределилось следующим образом: 2019 г. (8); 2018 г. (2); 2017 г. (3); 2016 г. (7); 2015 г. (1); 2014 г. (1); 2013 г. (1); 2012 г. (2). В 2020 г., 2011 г. и 2010 г. статьи с этим ключевым словом не индексировались.

Анализ тематического направления статей выявил следующие области исследования: *psychology, psychology social (12); psychology multidisciplinary (9); social sciences interdisciplinary (4); social issues (2); sociology (2); anthropology (1); area studies (1); communication (1); dance (1); ethnic studies (1); womens studies (1)*.

Результаты анализа по ключевому слову «multiculturalism» показали, что за указанный период на поисковой платформе Web of Science размещено 960 научных статей. Количество работ по годам распределилось следующим образом: 2020 г. (77); 2019 г. (105); 2018 г. (117); 2017 г. (114); 2016 г. (94); 2015 г. (103); 2014 г. (72); 2013 г. (76); 2012 г. (66); 2011 г. (73); 2010 г. (62).

Анализ тематического направления статей выявил следующие области исследования: *sociology (135); education, educational research (114); ethnic studies (104); political science (84); social sciences interdisciplinary (65); philosophy (60); psychology social (60); humanities multidisciplinary (55); area studies (52); cultural studies (49); history (40); communication (33); religion (33); psychology multidisciplinary (30); literature (26); demography (25); anthropology (24); law (22); social issues (19); language linguistics (15); international relations (14); geography (13); linguistics (13); business (12); ethics (11); hospitality leisure sport tourism (10); management (10); asian studies (9); psychology clinical (9); film radio television (8); literature american (8); psychology applied (8); economics (6); multidisciplinary sciences (6)*.

Сравнение результатов наукометрического анализа позволил нам сделать вывод о том, что зарубежные ученые уделяют значительно большее внимание исследованию проблемы мультикультурности.

Анализ тематического направления статей, опубликованных отечественными и зарубежными учеными, выявил повышенный интерес обеих сторон к исследованиям данного понятия в областях социологии, педагогики, философии, психологии. Однако, в отличие от российской науки, к наиболее частотным направлениям в зарубежной науке относятся также этнические исследования, социальные междисциплинарные науки, территориальные исследования.

Как видно из результатов анализа, задача изучения поликультурности современного общества не теряет с течением времени актуальности, так как термин и понятие используются все шире, а востребованность понятия всегда неизбежно ставит задачу его конкретизации.

Для конкретизации семантических компонентов существительного «поликультурность» нами разработан алгоритм, состоящий из трех этапов: 1) анкетирование обучающихся разных национальностей Оренбургского государственного университета (50 человек); 2) применение компьютерной программы полного семантического анализа онлайн на сайте https://miratext.ru/seo_analiz_text для выделения ключевых слов, ключевых словосочетаний, состоящих из двух и трех слов; 3) анализ выделенных ключевых слов, составление инвариантного семантического поля понятия «поликультурность».

Рассмотрим результаты изучения ключевых слов, формирующих семантическое поле «поликультурность», полученные на втором этапе исследования в соответствии с алгоритмом.

В программу семантического анализа текста введены 50 определений понятия «поликультурность». Приведем некоторые примеры, полученные в ходе анкетирования: *проживание в одном регионе представителей разных культурных социумов; знание нескольких культур и языков; знание и уважение нескольких культур, языков, традиций, и обычаев, не связанных друг с другом народов; уважение людей разных культур и национальностей; знание разных культур и конфессий; существование бок о бок людей разных национальностей, имеющих примерно равные позиции и места в социуме; знание языков людей других национальностей; равноценное сосуществование людей различных наций, культур и языков; наличие различных конфессий* (орфография и пунктуация респондентов сохранена).

В результате обработки данных программа выделила ключевые слова, образующие семантическое поле данного понятия. Приведем в качестве примеров наиболее частотные (проценты показывают плотность повторений данного

слова по отношению ко всему объему анализируемых слов): *культура (культур; 7,14%); разный (разных; 5,71%); язык (языков; 5,71%); человек (людей; 5,71%); знание (5,71%); национальность (национальностей; 4,29%); социум (социумов, социуме; 2,86%); несколько (нескольких; 2,8%); различный (различных; 2%); конфессия (конфессий; 2%); уважение (2%); существование (1,43%); традиция (традиций; 1,43%)*.

Наиболее частотные словосочетания из двух слов: *человек разный (людей разных; 5,71%); разный культура (разных культур; 5,71%); знание язык (знание языков, языков знание; 5%); несколько культура (нескольких культур; 5%); социум знание (социуме знание, социумов знание; 5%); язык наличие (языков наличие; 2,86%); национальность равноценный (национальностей равноценное; 2,86%); уважение несколько (уважение нескольких; 2%)*.

Наиболее частотные словосочетания из трех слов: *различный нация культура (различных наций культур; 4,29%); наличие различный конфессия (наличие различных конфессий; 4,29%); сосуществование человек различный (сосуществование людей различных; 4%); несколько культура язык (нескольких культур языков; 4%); знание несколько культура (знание нескольких культур; 3%); народ уважение человек (народов уважение людей; 3%); регион представитель разный (регионе представителей разных; 2,59%)*.

Результаты позволяют сделать вывод о том, что при определении феномена «поликультурность» студенты придают первостепенное значение знанию нескольких культур, языков и религий (конфессий) региона, в котором они проживают, мирному сосуществованию и уважению представителей других культур.

Таким образом, результаты анализа современных тенденций в изучении феномена «поликультурность» в отечественной и зарубежной науке выявили, с одной стороны, количественное увеличение тематических направлений статей, посвященных данной проблеме, с другой стороны, сужение семантического поля феномена «поликультурность».

Библиографический список

1. Prashad V. *Everybody Was Kung Fu Fighting: afro-asian connections and the myth of cultural purity*. Boston, MA: Beacon Press, 2002.
2. Левикова С.И. Мультикультурализм как социальная проблема, или чем отличается «Мультикультурализм» от «Поликультурности». *Известия ВГПУ*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalizm-kak-sotsialnaya-problema-ili-chem-otlichaetsya-multikulturalizm-ot-polikulturnosti
3. Куссе Х., Чернявская В.Е. Культура: объяснительные возможности понятия в дискурсивной лингвистике. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2019; Выпуск 16 (3): 444 – 462.
4. *Культура. Философский энциклопедический словарь*. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/fc/slovar-202-4.htm#zag-1466
5. Каган М.С. *Введение в историю мировой культуры*. Санкт-Петербург: Петрополис, 2003; Кн. 1.
6. *Культура. Новая философская энциклопедия*. Available at: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH4b379ecd7a2f7c0c5fb64b?p.s=TextQuery
7. Goodenough W.H. Cultural Anthropology and Linguistics. *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology.* New York, 1964: 36 – 39.
8. Растегаева Н.А. Языковая культура: понятие и аспекты содержания. *Вестник ЧГАКИ.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kultura-ponyatie-i-aspekty-soderzhaniya
9. Nieto S. Affirming diversity. *The socio-political context of multicultural education*. New York, 1996.

References

1. Prashad V. *Everybody Was Kung Fu Fighting: afro-asian connections and the myth of cultural purity*. Boston, MA: Beacon Press, 2002.
2. Levikova S.I. Mul'tikul'turalizm kak social'naya problema, ili chem otlichaetsya «Mul'tikul'turalizm» ot «Polikul'turnosti». *Izvestiya VGPU*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalizm-kak-sotsialnaya-problema-ili-chem-otlichaetsya-multikulturalizm-ot-polikulturnosti
3. Kusse H., Chernyavskaya V.E. Kul'tura: ob`yasnitel'nye vozmozhnosti ponyatiya v diskursivnoj lingvistike. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura*. 2019; Vypusk 16 (3): 444 – 462.
4. *Kul'tura. Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/fc/slovar-202-4.htm#zag-1466
5. Kagan M.S. *Vvedenie v istoriyu mirovoj kul'tury*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 2003; Kn. 1.
6. *Kul'tura. Novaya filosofskaya `enciklopediya*. Available at: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH4b379ecd7a2f7c0c5fb64b?p.s=TextQuery
7. Goodenough W.H. Cultural Anthropology and Linguistics. *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology.* New York, 1964: 36 – 39.
8. Rastegaeva N.A. Yazykovaya kul'tura: ponyatie i aspekty soderzhaniya. *Vestnik ChGAKI.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kultura-ponyatie-i-aspekty-soderzhaniya
9. Nieto S. Affirming diversity. *The socio-political context of multicultural education*. New York, 1996.

Статья поступила в редакцию 07.09.21

УДК 398.88 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-274-276

Nugamanova G.I., *postgraduate, Institute of History, Language and Literature, Subdivision of Ufa Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Ufa, Russia), E-mail: artikov3@mail.ru*
Husainova G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Institute of History, Language and Literature, Subdivision of Ufa Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Ufa, Russia), E-mail: bashfolk@yandex.ru*

SESENS OF THE GAFURIYSKY LAND. The article analyzes creativity of sesens from the Gafuriysky district of Bashkortostan from the beginning of the 20th century to the present. The names of some improvisers of the district, such as Valiulla Kulumbetov and Sayfulla Sagitov, got the national publicity, and their creations were published and studied by folk scholars to some extent. The galaxy of sesens of Gafuriysky land is also made up by Fauziya Kutlugildina and Ilgam Baibuldin, who were awarded the honorary title of "People's Sesen", revived only recently. However, despite the quite significant achievements in the field of Bashkir folklore, the work of some people worthy of being called sesens was practically not studied for the simple reason that the handwritten records were kept in the family archives for years due to excessive modesty or the reluctance of the authors to flaunt their creations. And only after many years, some names of sesens improvisers were made public thanks to the initiative of people close to them. Such sesen was, for example, Khashiya Maskova, whose poetry collection was published only for her 85th birthday at her granddaughter's insistence. The need for timely scientific study of creativity of sesens determines the relevance of this article.

Key words: **storytelling art, sesens, improviser, kubair, bait, munazhat, edification.**

Г.И. Нугаманова, *соискатель, Институт истории, языка и литературы Уфимского федерального исследовательского центра РАН, г. Уфа, E-mail: artikov3@mail.ru*
Г.Р. Хусаинова, **д-р филол. наук,** *Институт истории, языка и литературы Уфимского федерального исследовательского центра РАН, г. Уфа, E-mail: bashfolk@yandex.ru*

СЭСЭНЫ ГАФУРИЙСКОЙ ЗЕМЛИ

В статье проводится анализ творчества сэсэнов Гафурийского района Башкортостана с начала XX века по настоящее время. Имена некоторых импровизаторов данного региона, таких как Валиулла Кулумбетов и Сайфулла Сагитов, получили общенародную известность, а их творения опубликованы и в некоторой мере изучены учеными-фольклористами. Плеяду сэсэнов гафурийской земли восполняют также Фаузия Кутлугильдина и Илгам Байбулдин, удостоившиеся почетного звания «Народный сэсэн», возрожденного лишь недавно. Однако, несмотря на довольно значимые достижения в области башкирской фольклористики, творчество некоторых личностей, достойных именоваться сэсэнами, практически не изучено по той простой причине, что рукописные записи годами хранились в семейном архиве вследствие излишней скромности или нежелания авторов выставлять напоказ свои творения. И лишь по истечении многих лет некоторые имена сэсэнов-импровизаторов выскальзывают на публику благодаря инициативе близких им людей. Таким сэсэном являлась, к примеру, Хашия Маскова, сборник стихов которой увидел свет только к ее 85-летнему юбилею по настоянию внучки. Необходимостью своевременного научного изучения творчества сэсэнов обусловлена актуальность данной статьи.

Ключевые слова: **сказительское искусство, сэсэны, импровизатор, кубаир, баит, мунажат, назидание.**

Гафурийский район, как и другие регионы Башкортостана, славится своими знаменитостями в разных областях литературы и искусства. Немало среди выходцев из этого района и сэсэнов-импровизаторов, на анализе творчества которых целесообразнее было бы остановиться подробнее.

Истинно народным сэсэном Гафурийского района является **Валиулла Кулумбетов** (1881 – 1964) из д. Яктыкулево, активный собиратель материалов по башкирскому фольклору и этнографии, записавший предание о С. Юлаеве «и его кубаир «Бүгәсәүгә ҡушылып, ир батырға ҡуш булып...» ('С ратью Пугачёва слившись, в войско с ним соединившись...'), а также стихотворения М. Акмуллы [1]. Всю свою жизнь после успешного окончания медресе Валиулла-сэсэн посвятил просвещению башкирских детей в д. Утяймулла Аургазинского района и в своем родном селе, обучая их арифметике, русскому языку, письму и выразительному чтению. После принятия в 1920 году распоряжения об освобождении образованных мужчин от службы в армии и направлении их на работу в руководящие органы, В. Кулумбетова определяют начальником отдела образования Табынского кантона. В 1929 – 1930-х годах грамотный и опытный учитель принимает участие в организации колхоза, работает учителем труда в д. Большой Утяш.

В среде односельчан В. Кулумбетов прославился как истинный духовный наставник, благодаря его умелой просветительско-воспитательной деятельности, основанной на формировании у каждого жителя деревни морально-нравственных качеств через религиозные воззрения и традиции воспитания, никто из яктыкульцев не стал жертвой суровых сталинских репрессий [2, с. 267]. Одним из произведений, в котором выражен мотив призыва народа к единству, является его стихотворение «Үткер балта» ('Острый топор').

В разноплановом творчестве Валиуллы Файзулловича, представленном кубаирами («һай Урал һин, бай Урал» – 'Хай Урал ты, богатый Урал', «Салауат менән Юлай»), интересными поучительными сказками для детей («Ярлы егет менән бәхет» – 'Бедный парень и счастье'), песнями высокого идейного содержания для взрослых, произведениями о коллективизации, Великой Отечественной войне, морали и социальных отношениях, воспоминаниями о М. Гафури, наиболее широкое освещение нашли идеи просвещения («Уҡымаҡ кәрәк» – 'Нужно учиться', «Тырышлыҡ» – 'Усердие', «Балаларға нәсихәттәр» – 'Наставления детям', «Ялҡауҙарға нәсихәт» – 'Наставления лентяям' и др.). Многие стихотворения сэсэна написаны в форме обращения молодому поколению («Батыр егеткә» – 'Храброму джигиту', «Ипташкә» – 'Товарищу', «Ҡыҙым Мөнирәгә» – 'Дочери Мунире' и др.). Автор призывает молодых людей быть верным родине, храбрым, смелым и, главное, умным, в достижении этих качеств он считает важным послушание взрослых и усердное обучение. В стихотворении «Ипташкә», к примеру, автор представляет своего героя всадником, назидая ему скакать на верном пути, не сходя с нее никуда, сам путь героя ассоциируется сэсэном с жизнью. Жизненный девиз же народного сэсэна озвучен в стихотворении «Ғилем – изге юлдашым» ('Ученье – мой благочестивый спутник').

Сайфулла Сагитов (1893 – 1957), уроженец д. Утяш, в 21 год потерявший зрение вследствие тяжёлой болезни, также поднимал идеи просвещения и независимости. Например, его сказка «Өс аусы» ('Три охотника') повествует о безграмотном крестьянине, перехитрившем двух мулл [3]. Он является также автором басни «Суйын сүлмәк менән балсыҡ сүлмәк» ('Чугунный и глиняный горшки') о скромности и высокомерии, необходимости оценивания своих возможностей, в жизни, и в дороге выбирать равного себе; стихотворений «Совет баҡсаһы» ('Советский сад'), «Колхоз», «Хөрриәт» ('Свобода'), воспевающих Октябрьскую революцию, годы коллективизации, а также героизм советских воинов в годы Великой Отечественной войны.

В стихотворении «Сәйетбаба» ('Саитбаба') автор описывает чудесную природу окрестности данного села, параллельно ведя речь и о быте его жителей, отдельные строфы посвящая писателю Дж. Киекбаеву, старику Абдрахиму, а также человеку по имени Кылыс Арыслан, который из самодельной пушки снес башню Табынской церкви, за что его поймали и сослали в тюрьму. С. Сагитов является и автором стихотворения «Ҡорал» ('Оружие'), где поет хвалу своей трости – помощнику при ходьбе, а также своеобразных частушек [4, с. 323 – 331].

Следующей, доселе неизвестной личностью, но, по нашему мнению, имеющей право именоваться сэсэнией, является Хашия Маскова (1923 – 2010) из д. Юлуково Гафурийского района, автор книги «Әсә телөге» ('Мечта матери'), изданной в честь ее 85-летия (Салават, 2007 г.). В результате поиска данной книги на основе информации из газетной статьи и ученической исследовательской работы внука о своей бабушке [5], было установлено, что книга была издана по настоянию и просьбе ее внучки Альфии, которую Хашия инэй вынуждена была взять на воспитание после гибели своей старшей дочери Разифы в автокатастрофе. Как отмечает сама внучка А. Махмутова, в эту книгу вошли только некоторые стихи ее бабушки, три тетради с записями ее стихотворений увезли с пустыми обещаниями о публикации и не вернули.

Согласно имеющимся в книге библиографическим сведениям, отец Хашии, выросший в богатой семье, с деньгами, вырученными от тайной продажи отцовского сена, сбежавший в город осуществить свою мечту – получить достойное образование, учился вместе с Ахметзаки Валиди, в армии служил офицером, после, будучи грамотным человеком, во время работы в сельском совете своей рукой писал различные справки за не владеющих русской грамотой односельчан, за что был подвергнут репрессии (напомнили ему и то, что был сыном кулака). Оставшись в тяжелом бедственном положении с тремя маленькими детьми, к тому же лишившись зрения вследствие заболевания оспой, мама вынуждена была отдать 8-летнюю Хашию на проживание в другую семью для присмотра за их маленьким сыном-инвалидом и 4-летней дочерью. Нелегко ей приходилось здесь: рано утром уходила на учебу, после которой ухаживала за детьми, кормила, умывала их, убиралась по дому, ходила за водой. Благодаря своей целеустремленности и настойчивости смогла она продолжить обучение в школе в соседней деревне Коварды, находящейся от дома за семь километров, куда каждый день ходила пешком. Училась Хашия инэй на «4» и «5», активно участвовала в школьных мероприятиях, наизусть декламировала объемные стихотворения. Начало Великой Отечественной войны опять разрушило все ее, как и других наших соотечественников, планы на будущее. Отучив на месячных бухгалтерских курсах, грамотную, бойкую Хашию назначают помощником бухгалтера в канцелярию колхоза, а после ухода на войну самого бухгалтера ведение всех бухгалтерских дел полностью возлагается на молодую девушку. Помимо этого, будучи способной к пению, танцам, исполнению стихотворений, берется она и за заведование сельским клубом, где со своими односельчанами ставит спектакли, сама исполняя каждый раз при этом главную роль, устраивает концерты, читая перед зрителями собственные стихотворения, направленные против гитлеровского фашизма, вынуждая прослезиться каждого [6]. Одним из ее творений в годы войны явилось стихотворение «Еңеү килер» ('Победа придет') с искренней верой в победу над вражеским игом.

Немало горестей пришлось пережить Хашии Масковой, в том числе и потерю самых близких ей людей – мужа, дочери и сына, что нашло яркое отражение в ее поэзии, в частности, в стихотворениях «Үткән ғүмер» ('Прошедшая жизнь'), «Йырҙарым» ('Мои песни'), «Мин юғалһам» ('Если я исчезну'), в плане ритмико-интонационной структуры и языкового стиля напоминающих башкирские народные песни.

Говоря о сказителях современности, нельзя не отметить некую, скажем, закономерную тенденцию внезапного, искрометного проявления импровизаторского таланта у некоторых сэсэнов, в течение долгих лет «таившихся в тени искусства» по разным на то причинам (нехватка времени, излишняя скромность и т.д.). Огромный интерес в этом плане представляет творчество народного сэсэна **Фаузии Кутлугильдиной** (1952) из с. Ватан, выступающей под псевдонимом Алтынбика. Ее знают и уважают не только в своей округе как неутомимого общественника – старосту села, председателя Общественной организации «Ағинәйҙәр ҡоро», члена районного курултая башкир, руководителя районной Школы сэсэнов, но и во всем Башкортостане и за его пределами как сэсэнию, активного пользователя соцсетей, модератора национальных конкурсов, дипломанта республиканских конкурсов сэсэнов (2015, 2018). Несмотря на то, что, как признается она сама, начала писать лишь в 60-летнем возрасте в результате проявления Божьего дара – пришедшего вдохновения после прочтения Корана на арабском языке, Ф. Кутлугильдина за столь короткий срок сумела издать свои 6 книг (еще 2 книги готовятся к изданию), выпустить аудиодиск с записями свыше 30 песен, написанных на ее стихотворения, а также успела удостоиться почетного звания «Народный сэсэн».

Как отмечает сама Алтынбика, свои стихотворения она пишет в Интернете: «Интернет я бы назвала большим чудом, ниспосланным нашему времени Всевышним. Не выходя из дома, пишешь стихи, которые могут прочитать в разных уголках земного шара». Во всем этом она благодарит своих наставников из Оренбурга – Даута Амангильдина и Гумера Гайсина – первооткрывателей интернет-сообществ в социальных сетях на башкирском языке. Алтынбикой лично созданы сообщества «Күңелем ынйылары» ('Жемчужины моей души') и «Сәсән тауышы» ('Слово сэсэна').

Разножанровая поэзия Ф. Кутлугильдиной, включающая в себя стихотворения, кубаиры, мунажаты, басни, рубаи, насихаты, стихотворения-посвящения (поздравления), легенды-сказки, в оптимистическим духе призывает читателей любить, уважать и беречь родину, родной язык, верить в силу Всевышнего, жить в дружбе и согласии друг с другом, в справедливости и благодеянии. На ее стихи написано немало ставших уже популярными песен. Особое место в творчестве Алтынбики занимают кубаиры, среди которых «һай, ҡурайым, ҡурайым» ('Хай, курай мой, мой курай'), «Сәсән һүҙҙәре» ('Слова сэсэна'), «Әле лә бар сәсәндәр!» ('И ныне есть сэсэны!'), «һай, Салауат!», «һай, Торатау!», «Башҡорттар һәм ҡурай» ('Башкиры и курай'), «Башҡорт ирҙәре» ('Башкирские мужчины'), «Башҡорт ҡатыны» ('Женщина-башкирка'), «Батмай ҡалды аттар диңгеҙҙә» ('Не утонули кони в море'), «Замана» ('Время'), «Минең халҡым» ('Мой народ') и др.

Отрадно отметить, что сэсэния не останавливается на достигнутом, даже ранее написанные произведения она пополняет новым содержанием, что можно, например, сказать о кубаире «Кем ул сәсән?» ('Кто такой сэсэн?'), один вариант которого был включен в ее сборник 2016 года «Сәсән тауышы» ('Слово сэсэна'), а второй, еще более дополненный, размещен на форуме сэсэнов «Беҙ – ижадсы сәсәндәр» ('Мы – сэсэны-творцы') группы «Сәсән тауышы» ('Голос сэсэна') в социальной группе «В контакте» [7, с. 11 – 13]. Как следует из содержания данного кубаира, автор очень даже справедливо предъявляет довольно много серьезных требований к истинному сэсэну, надлежащему всегда и везде служить интересам народа, идя при этом впереди времени.

Заслуживает особого внимания и импровизаторско-творческая деятельность Илгама Байбулдина (1973) из с. Саитбаба, кураиста, импровизатора, мастера по изготовлению башкирских народных музыкальных инструментов, лауре-

ата многочисленных республиканских, российских и международных конкурсов (I Всероссийский конкурс сказителей (сэсэнов), Уфа, 2016, Гран-при; Международный конкурс горлового пения и сказителей «Хай Моорей», г. Абакан (Хакасия), 2018, 3 место; Международный конкурс-фестиваль сказителей «БАХЧИ», Узбекистан, 2019, 2 место). Илгам является автором-исполнителем песен и кубаиров собственного сочинения. Его произведения – «Аманат» (‘Завещание’), «Уралып яткан Уралда» (‘На раскинувшемся Урале’), «Аттарым» (‘Кони мои’) – наполнены патриотическим содержанием, пронизаны чувством огромной гордости за родную землю и славный башкирский народ. Кубаиром «Думбырамды сиртәйем» (‘Заиграю на своей домре’) сэсэн призывает весь башкирский народ жить в единстве, дружбе и согласии.

Отрадно отметить, что Ф. Кутлугильдина и И. Байбулдин были удостоены почетного звания «Народный сэсэн», традиции присуждения которого были возрождены в республике в конце 2018 года.

Говоря о сэсэнах Гафурийской земли, следует назвать Ахмета Бикташева, упомянутого в статье А. Сулейманова [8, с. 116], а также Лилию Миниязову и Риму Рафикову – импровизаторов, блеснувших своим талантом в Республиканском конкурсе сэсэнов «Салауат әйтеше – 2019» в рамках фольклорного праздника «Салауат йыйыны», в котором Л. Миниязова заняла 3 место, а Р. Рафикова была удостоена специального приза [9]. Оба сэсэна получили приглашение на этот конкурс по результатам первого этапа, проводившегося в сети Интернет.

Подытоживая все вышесказанное, следует отметить, что на гафурийской земле, как и в некоторых других регионах Башкортостана, традиции сэсэнов практически не угасают. Надеемся, что возрождаемое ныне импровизаторско-сказительское искусство достигнет своего первоначального совершенства, а в фольклористической науке появится множество исследований о творчестве сэсэнов.

Библиографический список

1. Булатов Н. *Слово сэсэна – в душе народа (К 135-летию сэсэна Валиуллы Кулумбетова)*. Available at: http://kurultay-ufa.ru/ru/2016/07/14/слово-сэсэна-в-душе-народа-к-135-летию-с/
2. Салимов Н. Слово сэсэна – бремя времени. *Развитие гуманитарной науки в регионах России*: материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию ФГБУН ИИЯЛ УНЦ РАН. Уфа: ИИЯЛ УНЦ РАН, 2017: 266 – 267.
3. *Сагитов Сайфулла Тухватуллович*. Available at: http://wiki02.ru/encyclopedia/Sagitov_Sayfulla_Tuhvatullovich/t/11948
4. *Башкирское народное творчество. Советский период. Сказки, предания, устные рассказы, творчество сэсэнов.* Уфа, 1982.
5. Масков Б., Абдрахманова А.Я. *Моя бабушка-поэтесса*. Available at: https://nsportal.ru/sites/default/files/2015/02/24/osnovnaya_nis.doc
6. Юлмухаметова А. Связав фронт с тылом, вместе ждем прихода Дня победы… *Табын*. 2015; 18 февраля. Available at: http://tabin.ru/hattar/1874-front-menn-tyldy-berg-bylp-kiler-ee-knn-ktbe.html
7. Кутлугильдина Ф. *Слово сэсэна*. Стерлитамак, 2016.
8. Сулейманов А. Башкирские сэсэны. *Ватандаш*. 2012; № 10: 100 – 159.
9. *Республиканский конкурс сэсэнов «Салауат әйтеше»*. Available at: https://vk.com/public179842022

References

1. Bulatov N. *Slovo s`es`ena – v dushe naroda (K 135-letiyu s`es`ena Valiully Kulumbetova)*. Available at: http://kurultay-ufa.ru/ru/2016/07/14/slovo-s`es`ena-v-dushe-naroda-k-135-letiyu-s/
2. Salimov N. Slovo s`es`ena – bremya vremeni. *Razvitie gumanitarnoj nauki v regionah Rossii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 85-letiyu FGBUN IIYaL UNC RAN. Ufa: IIYaL UNC RAN, 2017: 266 – 267.
3. *Sagitov Sajfulla Tuhvatullovich*. Available at: http://wiki02.ru/encyclopedia/Sagitov_Sayfulla_Tuhvatullovich/t/11948
4. *Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo. Sovetskij period. Skazki, predaniya, ustnye rasskazy, tvorchestvo s`es`enov.* Ufa, 1982.
5. Maskov B., Abdrahmanova A.Ya. *Moya babushka-po`etessa*. Available at: https://nsportal.ru/sites/default/files/2015/02/24/osnovnaya_nis.doc
6. Yulmuhametova A. Svyazav front s tylom, vmeste zhdem prihoda Dnya pobedy… *Tabyn*. 2015; 18 fevralya. Available at: http://tabin.ru/hattar/1874-front-menn-tyldy-berg-bylp-kiler-ee-knn-ktbe.html
7. Kutlugil'dina F. *Slovo s`es`ena*. Sterlitamak, 2016.
8. Sulejmanov A. Bashkirskie s`es`eny. *Vatandash*. 2012; № 10: 100 – 159.
9. *Respublikanskij konkurs s`es`enov «Salauat ajteshe»*. Available at: https://vk.com/public179842022

Статья поступила в редакцию 10.08.21

УДК 82-193.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-276-279

Tetakayeva L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lyelya62@mail.ru*

Abdulaeva R.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF MEANS OF ATTRACTING ATTENTION ON THE SCALE OF TONALITY IN THE SITUATION OF "GREETIN" IN ENGLISH. The article is dedicated to analysis of the implementation of means of attracting attention in standard speech situations with reference to works of English authors. In the situation of greeting, it helps to identify interpersonal relations between communicants. Authors of works of art, in order to better represent their characters and the relationship between them, often show them at the time of greeting. Specific examples show greetings in symmetrical and asymmetric relations of communicants. Asymmetric relations can be dependent and independent. Dependent relations are the following relations: "master – servant", "boss – subordinate". The article also shows that certain verbal greetings correspond to certain gestures, which are also distinguished by stylistic marking, i.e. they are indicators of the tone of communication.

Key words: **speech etiquette, stereotypical speech behavior, variable speech situation, greeting formula, tone of communication, non-verbal means of communication, address.**

Л.М. Тетакаева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: lyelya62@mail.ru*

Р.Н. Абдулаева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ НА ШКАЛЕ ТОНАЛЬНОСТИ В СИТУАЦИИ «ПРИВЕТСТВИЕ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена анализу реализации средств привлечения внимания в стандартных речевых ситуациях на примере произведений английских авторов. Ситуация приветствия способствует выявлению межличностных отношений между коммуникантами. Авторы художественных произведений, чтобы лучше представить своих героев и отношения между ними, часто показывают их в момент приветствия. На конкретных примерах представлены приветствия при симметричных и асимметричных отношениях коммуникантов. Асимметричные отношения могут быть зависимыми и независимыми. Зависимые представляют собой следующие отношения: «хозяин – слуга», «начальник – подчиненный». В статье также показано, что определенным вербальным приветствиям соответствуют соответствующие жесты, которые также отличаются стилистической маркированностью, то есть являются индикаторами тональности общения.

Ключевые слова: **речевой этикет, стереотипное речевое поведение, вариабельная речевая ситуация, формула приветствия, тональность общения, невербальные средства общения, обращение.**

За кажущейся простотой приветствий кроются сложные формы человеческих взаимоотношений на различных ступенях исторического развития общества [1 – 21].

Они были вплетены в совместную трудовую деятельность и служили выражением потребности что-то сказать друг другу и сообща трудиться [2, с. 173 – 177].

«Здороваться – значит проявить доброжелательство и уважение, вежливость по отношению к встретившемуся знакомому, а иногда и незнакомому человеку... Здороваться – значит подтвердить и подкрепить факт знакомства с человеком и, как правило, подчеркнуть хорошее отношение к нему... Здороваться – может также означать возможность установления контакта для последующего разговора...» [4, с. 61].

По свидетельствам многих исследователей, в начале человеческой истории приветствия выполняли утилитарную функцию: привлечь внимание, удостовериться в возможности сотрудничества.

Второй этап функционального развития приветствий можно назвать магическим, так как возрастает вера в возможность управления событиями реальной действительности с помощью слов, всякого рода заклинаний, заговоров и молитв, являющихся выражением созревшей в человеке тенденции к господству над природой.

Следующий, третий этап функционального развития приветствий относится к тому периоду, когда они начинают выступать в качестве манифестаций социального неравенства и личной зависимости. Вполне возможно, что протягивание рук выступало первоначально как акт сдачи оружия или демонстрации его отсутствия, а затем уже как символ покорности. Однако постепенно ситуация приветствия стандартизировалась, на первый план выступила нравственная функция выражения симпатии и дружеского единения, элементарной вежливости [3, с. 86].

Нейтральная тональность общения характерна для незнакомых коммуникантов, а также для лиц, отношения между которыми реализуются в рамках официальности. Это обусловлено, как правило, субординацией, т.е. коммуникантами учитывается разница в статусах; степень знакомства, так как нейтральная тональность общения возможна и при равных статусах индивидов.

На нейтральной тональности коммуникантами используются следующие формулы приветствий: *good morning, good afternoon, good evening* и частично *hello (hallo, hullo).* Использование этих формул возможно при симметричных и асимметричных отношениях коммуникантов. Асимметричные отношения могут быть зависимыми и независимыми. Зависимые представляют собой следующие отношения: «хозяин – слуга», «начальник – подчиненный» и т.д. Нами были обнаружены отношения «профессор – сборщик мусора» в пьесе Б. Шоу «Пигмалион» в ситуации, когда отец Элайзы пришел к профессору Хигинсу с требованием выкупа за свою дочь:

Higgins: Good morning. Sit down.

Dolittle: Morning, governor [19].

В данном примере в реплике-реакции тональность снижена. Об этом свидетельствует использование редуцированной формы *morning,* которая функционирует на нижнем регистре шкалы тональностей. Это можно объяснить тем, что хотя Дулитл стоит ниже на социальной лестнице профессора Хиггинса, однако, будучи невежественным человеком, верящим в свою незаурядность, считает себя равным ему. Такое речевое поведение не санкционировано обществом и воспринимается как нарушение норм речевого этикета.

Кроме зависимых асимметричных отношений можно выделить и независимые. Это происходит в том случае, если коммуниканты занимают разное положение в обществе, но не находятся в прямой зависимости друг от друга, например: «инспектор – свидетель»:

Mrs.Birling: Good evening, Inspector.

Inspector: Good evening, madam [17].

Интересно отметить, что в данных отношениях коммуникантов существует одна особенность, которая заключается в их статусно-ролевых характеристиках, а именно: «свидетель» – это роль, «проигрываемая» участником коммуникации, в то время как «инспектор» – это статус.

Нейтральная тональность общения характерна и для симметричных отношений коммуникантов, которые мало знакомы друг с другом, но часто встречаются, как, например, сенатор Брандер, в начале своего знакомства с Дженни в романе Т. Драйзера «Дженни Герхард»: *«Good morning,» the senator said to Jennie, when she finally came hesitatingly into the room, «How do you do today?»* [10].

Приветствиями, ограниченными рамками времени, могут пользоваться и недавно познакомившиеся лица, вступая в очередной контакт, который проходит соответственно на нейтральной тональности, например: *«Good evening, Susan «. «Hello, Joe»* [6]. В реплике-реакции используется уже *hello*, которое показывает некоторое понижение тональности, что является показателем того, что Сьюзан относится к Джо уже как к другу, при следующей встрече он уже обращается к ней по-иному: "*Hello, darling"* [6], что свидетельствует об их более близких отношениях.

При общении взрослых с детьми также используется нейтральная тональность общения: *«Well, hello, Ramona!» she said «Oh, what a pretty dress I have». «I'll bet you even don't remember me, Ramona»* [18].

Тональность общения ниже нейтральной характеризуется, как правило, близкими отношениями коммуникантов, принадлежностью их к молодому поколению при симметричных отношениях и различием в социальном положении и возрасте при асимметричных отношениях.

Примером симметричных отношений представителей молодого поколения может служить следующая фраза: *«Hi!» said Rod, smiling warmly at Fanella* [13].

Несмотря на то, что коммуниканты едва знакомы, используется формула приветствия *hi,* так же, как и в примере: *«Hi, Fanella. It's Teresa. I wondered if you'd like to come to Timothy's Christmas play»* [13], где общающиеся хорошо знают друг друга, так как дружат с самого детства.

Что касается асимметричных отношений по возрасту, то в реализации их формула приветствия *hi* используется немного чаще, причем адресант может быть только старше адресата (если коммуниканты не находятся в родстве друг с другом), например, *«Hi, Ellie" he said speaking to the child first, which Fanella was grateful for. Ellie smiled up shyly at him* [13].

Асимметричными можно назвать и семейные отношения, т.к. дети младше по возрасту своих родителей. При реализации таких отношений формулы *hi* и *hello* обычно сопровождаются обращениями в виде наименований лиц по родственным отношениям, причем в редуцированной форме, например,*»Hello, Mum «Jane said as she tore opened the envelope* [15] или *John (slowly turning around as the couple move off): Oh, hi, Dad...* [21].

Дополнительным индикатором выявления этих факторов является использование невербальных средств привлечения внимания, например, *"Hi, Dad", he touched his father lightly but affectionately on the shoulder. "How are things in the dirty city?"* [19].

Как правило, формулы приветствия *hi* и *hello* в отношениях «муж – жена» и «друг – подруга» сопровождаются обращениями, служащими дополнительным индикатором выявления тональности. В исследуемой ситуации это могут быть редуцированные формы имен собственных:*»Hello, Willie!» says Myra. "What are you doing to yourself in the glass?" "I'm trying to look fly," says Willie* [12].

Тональность общения выше нейтральной характерна для представителей среднего и старшего поколения и, как правило, людей образованных. В ситуации приветствия при реализации данной тональности общения участниками коммуникации используются следующие формулы: *(I am) glad to see you, (how) nice to see you, welcome, how do you do?*

Формулы *(I am) glad to see you, (how) nice to see you, welcome* обычно используются при встрече. При симметричных отношениях это могут быть друзья, давно не видевшие друг друга, люди, занимающие определенное положение в обществе, например: *«Why, Lester, I'm glad to see you again», said Dodge. He extended a formal hand and seemed just a little cool...* [10]. В данной ситуации мы видим, что отношения между бывшими друзьями охладели, а общение носит официальный характер.

Если вышеприведенные формулы приветствия используются собеседниками обычно при симметричных отношениях, то формула *welcome* употребляется коммуникантами как при асимметричных, так и при симметричных отношениях, например: *«Welcome to Hilltop, Mr. Jordache» Colonel Bainbridge said. He was not standing at attention, but he gave the impression that he was"* [19]. Однако при симметричных отношениях значительно реже: *As she came up to him Leonard took his pipe from his mouth: "Welcome, Primavera"* [9]. В первом примере начальник городской полиции на правах хозяина приветствует в лице Рудольфа Джордаха – нового мэра города. Во втором же примере формула *welcome* используется больше для того, чтобы приподнять настроение пациентке туберкулезной больницы.

Интересно отметить, что формулам приветствий *I am glad to see you* и *Welcome* предшествует такое невербальное средство привлечения внимания, как протягивание руки (*to extend hand*). Очевидно, это дополнительный знак выражения радушия: *Boylan stood up and smiled. "Welcome", he said, extending his hand to Rudy* [19].

Формула *how do you do?* используется в качестве приветствия при симметричных отношениях коммуникантов при первом знакомстве:

Sister: How do you do?

George: How do you do? [21].

Если формула *how do you do?* используется в качестве приветствия при первом знакомстве, то реплика-реакция совпадает с репликой-стимулом, т.е. реципиент повторяет слова трансмиссора, тем самым выражая свое радушие.

Формула *How do you do?* в качестве приветствия используется при симметричных отношениях коммуникантов малознакомых, относящихся к среднему и старшему поколениям, например, *Mimi came in with the doctor, said, "Oh, how do you do?" a little stiffly to Macaulay, and shake hands with him* [11].

Нередки случаи, когда на реплику-стимул *how do you do?* поступает реплика-реакция *I'm glad to see you,* например:

Liza: How do you do, Mrs. Higgins? Mr. Higgins told me I might come.

Mrs. Higgins: Quite right. I'm very glad indeed to see you [19].

Как было отмечено выше, с проблемой выбора тональности тесно связан вопрос о формах обращения. Известно, что «обращение по имени соотносится с интимной или персональной дистанцией, а обращение по фамилии или по официальному титулу – с социальной дистанцией. Поддержание персональной дистанции (обращение по имени, использование личного местоимения «ты», употребление жаргонизмов) является символом групповой принадлежности» [1]. Учитывая это, можно проанализировать следующие примеры из художественных произведений английских и американских авторов, относящихся к ситуации

«Приветствие»: *«Good morning», he said.»Good morning, Philip! What a lovely day!»* [14].

Реализуемая при нейтральной тональности общения формула *good morning* в сочетании с обращением по имени говорит о более близких отношениях коммуникантов, нежели просто знакомых.

Mrs. Birling: Good evening, Inspector.

Inspector: Good evening, madam [17].

В данном примере использованные формулы приветствий и обращения полностью соответствуют нейтральной тональности общения. Анализ языкового материала показал, что обращение по имени является распространенным в художественных произведениях. Причем оно реализуется в сочетании с разными формулами приветствия:

"Good morning", he said.

"Good morning, Philip. What a lovely day!" [14, с. 21] или

"How nice to see you, Thomas, after all these years". "Nice of you to put me up. Hope it isn't a bother» [7].

Интересно также отметить, что в среде преподавателей университетов США, например, не принято поддерживать социальную дистанцию между равными по статусу людьми: профессор к коллеге обычно обращается по имени, если они работают вместе, например:

"Hello, Winslow", said Roy. "We were talking about you" [20].

Обращение по фамилии или по должности означает, что говорящий либо не считает адресата равным себе (то есть считает его вышестоящим или нижестоящим), либо демонстрирует свое отрицательное отношение к партнеру; в таком случае используется обращение «должность + фамилия» или «титул + фамилия», например: *Nellie: You're just being modest, Miss Alma. Hello, Dr. Joan!* [21] и *Liza: How do you do, Professor Higgins? Are you quite well?* [19]. Причем в первом примере на выбор обращения повлияла разница в возрасте, а во втором героиня пытается показать свое недоброжелательное отношение к профессору.

Использование должности или обращения без фамилии является сигналом того, что говорящий принадлежит к иной социальной группе людей, в частности, к вспомогательному персоналу [5], например: *«Good morning, mademoiselle», said Poirot. «Will you be seated?...»* [7].

Встречаются примеры употребления фамилии без титула. Это обычно происходит в той ситуации, когда адресат по своему статусу несколько ниже говорящего и закрепляет статусное неравенство: так в армии офицеры обращаются к солдатам, учителя могут обращаться к ученикам, так ранее обращались к слугам: *«Good evening, Perkins', Boylan said. This is Mr. Jordach, a young friend of the family"* [19].

Использование «титул + имя» встречается крайне редко. Так, в пьесе Т. Уильямса «*Summer and Smoke*» было обнаружено:

Joan: Hello, Miss Alma.

Alma [speaking with animation to control her panic]: How white it is here, such glacial brilliance! [21].

Выбор данного обращения можно объяснить стремлением героя скрыть от героини свои чувства, ввести ее в заблуждение.

Лучше понять отношения между коммуникантами помогают и невербальные средства привлечения внимания, используемые в ситуации «Приветствие», например: *He waved to her, smiled. She didn't smile back* [19]. В примере адресант приветствует адресата помахиванием рукой, подкрепленным улыбкой, что подчеркивает доброжелательное отношение адресанта к адресату.

Как показал анализ текстовой выборки, среди жестов наиболее употребительным является взаимное со стороны собеседников протягивание правой руки и пожатие, иногда встряхивание сомкнутых рук (*to grip, to clasp, to shake hands),* например: *«Good morning», she said advancing and shaking hands* [7].

Обычно здоровается первым младший по возрасту и положению, а протягивает руку, напротив, старший. Первым здоровается мужчина, а протягивает руку женщина:*"Good morning" the senator said to Jennie, when she finally came hesitatingly into the room, "How do you do today?" Jennie came forward, extending her hand and blushing* [10].

В последнее время замечено, что жест приветствия у женщин становится мужественным, энергичным и деловым. Женщина часто сильно пожимает руку собеседника и энергично встряхивает ее, что, видимо, связано с процессом эмансипации: *Mimi came in with the doctor said «Oh, how do you do» a little stiffly to Macaulay, and shake hands with him* [11].

Формуле приветствия может предшествовать снятие шляпы, поклон: *He recognized her instantly and, taking off his hat, bowed, somewhat embarrassed " Good evening, Mrs. Kennedy... «* [16].

Сейчас снятие шляпы при входе в помещение – знак вежливости, а раньше мужчина снимал шлем и обнажал голову в знак доверия к собеседнику, к хозяину дома. Однако обычай, ритуал не предусматривает таких жестов (снятие шляпы или рукопожатие) для женщины. Исторически это понятно. Женщины не носили оружия и не надевали шлемов. А вот поклон свойственен и женщинам – это знак смирения, готовности «подчиниться» собеседнику [4, с. 37]: *Joan [bobbing a curtsey]: Good morning, captain squire* [19].

Но мотивированное значение, которым когда-то обладали жестовые знаки, с течением времени стерлось. Однако поклон сейчас является одним наиболее распространенным телодвижением, но имеет уже иное значение: адресант, как правило, кланяется при знакомстве, приветствуя адресата, например: *He bowed from the waist «How do you do, Mr. Charles? «* [11].

Мужчины, чаще интеллигенты старшего и среднего поколения, иногда при встрече с женщиной целуют ей руку: *Сокапе: How do you do, Miss Sartorius? Nice weather for the return of the infant prodigy, eh?*

Blanche: Capital, Mr. Cokane. So glad to see you. [She gives him her hand, which he kisses with gallantry] [19].

Легкий поцелуй, чаще в щеку, свойственен женщинам, близким подругам:

Hazel: Hello, Madge! (Sees Kay) Kay! (Kisses her)

Kay: Hazel, my dear, you 'r grander every time I see you [17].

При анализе формул приветствия, выбранных из произведений английских и американских авторов, нами был обнаружен пример, в котором поцелуй замещает саму формулу приветствия в отношении матери к сыну:

Roger: Hello, Ma

Jenny [going to him and kissing him]: Darling! You're desperately early [8, с. 182].

Жест объятия характерен для встретившихся после долгой разлуки людей. Это можно наблюдать и среди мужчин. При этом мужчины похлопывают друг друга по спине и плечам. *"Hi, Dad" he touched his father lightly but affectional on the shoulder. «How are the things in the dirty city?»* [19]. В данном примере жест сына выражает глубокое уважение и любовь к отцу.

Набор телодвижений, сопровождающих средства привлечения внимания, разнообразен, постоянен и универсален. Так, вставание адресанта предшествует формулам приветствий: *«Hi» Thomas said. He stood up slowly* [19].

Помахивание из стороны в сторону приподнятой рукой – жест непринужденного приветствия издали. Он свойственен больше молодежи и людям старшего поколения. Как правило, приветствия типа *hi* и *hello* сопровождаются помахиванием рукой: *He waved an airy hand and said: «Oh, hello!»* [16].

Анализ языкового материала показал, что улыбка часто сопровождает приветствия, например, *He turned to Christian, smiling and extending her hands. "Welcome, Sergeant Diestl", Francoise said. She pressed his hand warmly* [19].

Таким образом, можно отметить, что определенным вербальным приветствиям соответствуют определенные жесты, которые также отличаются стилистической маркированностью, то есть являются индикаторами тональности общения.

Библиографический список

1. Карасик В.И. Этикет и английский язык. *Иностранные языки в школе*. 1993; № 2.
2. Спенсер Г. *Основания социологии*. Санкт-Петербург, 1898.
3. Тетакаева Л.М. Проблема отнесения разговорной речи к функциональным стилям. *Гуманитарные науки и новые технологии образования*: материалы VII Межвузовской научно-практической конференции. Махачкала, 2020; Выпуск 7: 84 – 90.
4. Формановская Н.И. *Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты*. Москва, 2008.
5. Эрвин-Трипп С.М. Язык. Тема. Слушатель. Анализ взаимодействия. *Новое в лингвистике. Социолингвистика.* Москва, 1975; Выпуск VII: 336 – 362. Available at: http://philology.ru/linguistics1/ervin-tripp-75.htm
6. Braine J. *Room at the top*. Available at: https://royallib.com/read/Braine_John/room_at_the_top.html#0
7. Christie A. *Towards Zero*. Available at: https://royallib.com/read/Christie_Agatha/Towards_Zero.html#0
8. Wesker A., Rudkin D., Cooper G. Everything in the Garden. *New English Dramatists 7*. Harmondsworth: Penguin Book, 1963.
9. Cusack D. Say no to death. *Dymphna Cusack*. Moscow: Jupiter-inter, 2006.
10. Dreiser T. *Jennie Gerhardt*. Available at: https://linguabooster.com/ru/ru/book/dzhenni-gerkhardt
11. Hammet D. *The Thin Man*. Available at: https://royallib.com/book/Hammett_Dashiell/The_Thin_Man.html
12. Henry O. *Selected stories*. Available at: https://knigogid.ru/books/362068-o-henry-selected-stories/toread
13. Hancock P. *A love for life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Available at: https://ru.scribd.com/document/401527904/A-LOVE-FOR-LIFE-pdf/
14. Kirkbride R. *Katrina*. London: W.H. Allen, 1970.
15. La Plante L. *Prime suspect*. Available at: https://royallib.com/book/La_Plante_Lynda/prime_suspect.html
16. Mitchel M. *Gone with the wind*. Available at: https://royallib.com/read/mitchell_margaret/Gone_with_the_Wind.html#0
17. Priestley J.B. *An Inspector Calls*. Available at: https://ru.scribd.com/document/440455067/An-Inspector-Calls-Full-Text-1-pdf
18. Salinger J.D. *Nine stories*. Available at: https://booksonline.com.ua/view.php?book=139854
19. Shaw B. *Pygmalion*. Available at: https://eng360.ru/pygmalion

20. Show I. *Beggar Man, Thief*. Available at: https://graycity.net/irwin-shaw/238344-beggarman_thief.html
21. Williams T. *Summer and Smoke*. Available at: https://ru.scribd.com/doc/307392675/Summer-and-Smoke

References

1. Karasik V.I. `Etiket i anglijskij yazyk. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1993; № 2.
2. Spenser G. *Osnovaniya sociologii*. Sankt-Peterburg, 1898.
3. Tetakaeva L.M. Problema otneseniya razgovornoj rechi k funkcional'nym stilyam. *Gumanitarnye nauki i novye tehnologii obrazovaniya*: materialy VII Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2020; Vypusk 7: 84 – 90.
4. Formanovskaya N.I. *Russkij rechevoj `etiket: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva, 2008.
5. `Ervin-Tripp S.M. Yazyk. Tema. Slushatel'. Analiz vzaimodejstviya. *Novoe v lingvistike. Sociolingvistika.* Moskva, 1975; Vypusk VII: 336 – 362. Available at: http://philology.ru/linguistics1/ervin-tripp-75.htm
6. Braine J. *Room at the top*. Available at: https://royallib.com/read/Braine_John/room_at_the_top.html#0
7. Christie A. *Towards Zero*. Available at: https://royallib.com/read/Christie_Agatha/Towards_Zero.html#0
8. Wesker A., Rudkin D., Cooper G. Everything in the Garden. *New English Dramatists 7*. Harmondsworth: Penguin Book, 1963.
9. Cusack D. Say no to death. *Dymphna Cusack*. Moscow: Jupiter-inter, 2006.
10. Dreiser T. *Jennie Gerhardt*. Available at: https://linguabooster.com/ru/ru/book/dzhenni-gerkhardt
11. Hammet D. *The Thin Man*. Available at: https://royallib.com/book/Hammett_Dashiell/The_Thin_Man.html
12. Henry O. *Selected stories*. Available at: https://knigogid.ru/books/362068-o-henry-selected-stories/toread
13. Hancock P. *A love for life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Available at: https://ru.scribd.com/document/401527904/A-LOVE-FOR-LIFE-pdf/
14. Kirkbride R. *Katrina*. London: W.H. Allen, 1970.
15. La Plante L. *Prime suspect*. Available at: https://royallib.com/book/La_Plante_Lynda/prime_suspect.html
16. Mitchel M. *Gone with the wind*. Available at: https://royallib.com/read/mitchell_margaret/Gone_with_the_Wind.html#0
17. Priestley J.B. *An Inspector Calls*. Available at: https://ru.scribd.com/document/440455067/An-Inspector-Calls-Full-Text-1-pdf
18. Salinger J.D. *Nine stories*. Available at: https://booksonline.com.ua/view.php?book=139854
19. Shaw B. *Pygmalion*. Available at: https://eng360.ru/pygmalion
20. Show I. *Beggar Man, Thief*. Available at: https://graycity.net/irwin-shaw/238344-beggarman_thief.html
21. Williams T. *Summer and Smoke*. Available at: https://ru.scribd.com/doc/307392675/Summer-and-Smoke

Статья поступила в редакцию 27.08.21

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-279-281

Pavlenko V.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: verony79@mail.ru*
Makarova O.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o-ss@mail.ru*
Dontsov A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: armasha-dav@mail.ru*

REPRESENTATION OF LANGUAGE MEANS THAT ACTIVATE FRAME *BELIEF* IN MODERN ENGLISH. The research is devoted to the study of semantic-syntactic and cognitive-frame features of the verb *believe* and its derivatives. The article deals with the representation of the verb *believe*, synonyms and its derivatives, activating the frame *BELIEF* in modern English. The purpose of the research is to study principles of explication of cognitive-frame meanings of the verb *believe*, its derivatives and synonyms. The relevance of the topic is justified by the rapid development of the cognitive direction in modern linguistics, as well as the lack of special studies of the frame features of the verb *believe* and its derivatives. The contextual peculiarities of the use of the verb *believe* and its derivatives in the English language are revealed in this article. The definitional, semantic and linguistic analysis of the language means nominating *BELIEF* is represented, the dominant lexical unit is identified. The semantic structure of the verb *believe*, its synonyms and derivatives is established and their cognitive-frame potential is determined. The language means are studied on the basis of data from explanatory, encyclopedic, electronic dictionaries of the English language. The practical study is based on the information of English literary works.

Key words: **frame, cognitive, definition, semantics, lexical, unit, context, English.**

В.Г. Павленко*, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: verony79@mail.ru*
О.С. Макарова*, канд. пед наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o-ss@mail.ru*
А.В. Донцов*, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: armasha-dav@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ, АКТИВИЗИРУЮЩИХ ФРЕЙМ «BELIEF / ВЕРА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная работа посвящена изучению семантико-синтаксических и когнитивно-фреймовых особенностей глагола believe и его производных. В статье рассматривается специфика репрезентации глагола believe, синонимов и его производных, активизирующих фрейм «BELIEF/ВЕРА» в современном английском языке. Цель работы – изучить принципы экспликации когнитивно-фреймовых значений глагола believe, его производных и синонимов. Актуальность темы обусловлена стремительным развитием когнитивного направления в современной лингвистике, а также отсутствием специальных исследований фреймовых особенностей глагола believe и его производных. В данной работе выявляются контекстуальные особенности употребления глагола believe и его производных в английском языке. В работе проводится дефиниционный, семантический и лингвистический анализ языковых средств, номинирующих «веру», выделяется доминантная лексическая единица. Было определено семантическое строение глагола believe, его синонимов и производных, выявлено их когнитивно-фреймовое значение. Были изучены языковые средства на материале данных толковых, энциклопедических, электронных словарей английского языка. Практическое исследование было основано на материале художественных произведений английского языка.

Ключевые слова: **фрейм, когнитивный, дефиниция, семантика, лексический, единица, контекст, английский язык.**

В настоящее время лингвистическая семантика относится к одной из приоритетных наук о языке. К ней относится вся информация, которую имеет ввиду говорящий и которую необходимо восстановить слушающему для правильного понимания высказывания [1].

Вопросы, составляющие важную часть современной семантической теории, рассматриваются в когнитивной лингвистике, которая исследует особенности усвоения и обработки информации с помощью языковых знаков» [2].

Работы многих зарубежных и отечественных ученых посвящены изучению семантики в рамках когнитивной лингвистики: А. Ченки, Дж. Лакофф, Ч. Филлмор, М. Джонсон, Р. Лангакер, Е.С. Кубрякова, А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский и др.

Семантика играет важную роль в исследованиях по когнитивной лингвистике и рассматривается в ней как ведущая сила в употреблении языка [3].

В когнитивной лингвистике уделяется внимание лингвистической семантике, основанной на том, что значение высказываний формируется относительно когнитивных единиц, называемых «фреймами».

Слово «фрейм» трактуется следующим образом: «Фрейм – структура данных для представления стереотипных ситуаций, особенно при организации больших объёмов данных» [4].

В нашей работе нас интересует изучение семантики глагола believe в английском языке в рамках когнитивного подхода. Данный глагол актуализирует фрейм «BELIEF / ВЕРА» а также рассмотрение его производных и синонимич-

ных ему глаголов, вербализующих признаки фрейма «BELIEF / ВЕРА» К облигаторным компонентам относится действие, обьект, к необлигаторным признакам фрейма – субъект, способ, время, место, причина, длительность. Необходимо выявить вербализацию признаков фрейма «BELIEF / ВЕРА» производными глагола believe и синонимичными ему лексемами.

Целью данной статьи является комплексное описание основных когнитивно-фреймовых значений глагола believe, его синонимов и производных через анализ контекстов их функционирования, а также объяснение принципов их экспликации.

Поставленная цель предопределяет решение ряда исследовательских задач: проведение анализа глагола believe и его синонимов с точки зрения его лексикографических дефиниций и семантических параметров; установление основных фреймовых значений; выявление репрезентативности исследуемого глагола и его производных; выявление фреймового потенциала глагола believe, синонимов и его производных в контекстах художественной литературы.

Актуальным является изучение фреймовой семантики, позволяющей изучать значение языковых средств в зависимости от когнитивного контекста.

Исследование семантики языковых единиц проводилось на основе данных толковых, энциклопедических, электронных словарей английского языка [5 – 8].

Практическая часть исследования была основана также на материале английских художественных текстов [9]. Корпусный анализ глагола believe, его синонимов и производных слов позволил представить общую характеристику исследуемых единиц в качественных и количественных параметрах.

В нашей работе были использованы следующие методы и приемы исследования: дефиниционный – для изучения лексико-семантической структуры глагола believe и его синонимов и производных, а также выявления его лексико-семантические вариантов (ЛСВ); контекстуальный – для анализа контекстов функционирования глагола believe его синонимов и производных лексем в английских художественных произведениях; количественный – для установления количественных показателей репрезентативности языковых единиц.

На основе анализа толковых словарей (Longman Dictionary [5], Webster's Dictionary [6], Oxford Dictionary [7 – 8]) установлено, что под верой следует в общем смысле понимать убежденность, уверенность, истину. Доминантной лексической единицой веры является глагол to believe, в семантике которого фрейм «BELIEF / ВЕРА» представлен в наиболее обобщенной форме.

Проведем дефиниционный анализ глагола believe, который выявит его семантическую структуру. Выделим актуальные для нашего исследования значения глагола believe «верить» [7 – 8].

ЛСВ-1a: to believe in a person (also in Scripture in, or on, his name). Из представленной дефиниции видно, что в этом ЛСВ глагол believe актуализирует значение религиозной веры (веры в Бога).

ЛСВ-1b: to believe in (a person or thing). На основании представленной информации можно сделать вывод, что в этом значении глагол believe выражает нерелигиозную веру (веру в человека или идею), веру в существование (чего-либо).

ЛСВ-2: to trust, expect, think to do (something). В данном ЛСВ глагол believe преимущественно выражает доверие, ожидание с предположением, догадкой и сомнением.

ЛСВ-3: with clause or equivalent inf. phrase: To hold it as true that…, to be of opinion, think. В этом ЛСВ глагол believe выражает значение принятия истины.

Синтаксические контексты с данным глаголом разнообразны. Он употребляется в речи персонажа, преимущественно в диалоговой речи, реже в авторской речи. Репрезентативность исследуемого глагола в персонажной речи составляет 89% и в авторской речи около 11%. Пример: I do *believe* you, Judith," he said. His face looked kind and tired at the same time [9]. – Я верю тебе, Джудит, – сказал он. Его лицо выглядело добрым и усталым одновременно.

Очень часто глагол функционирует в императивной форме.

Пример: *Believe* me. You look bloody beautiful [10]. – Поверь мне. Ты выглядишь очень красиво.

Может употребляться в сочетании с модальными глаголами may, can и could.

Пример: You may not *believe* this, but I don't really come alive until I come home on weekends [11]. – Вы можете не верить, но я действительно не могу прийти в себя, пока не приду домой на выходные.

Пример: Jacob cannot *believe* his allotted minutes have passed so soon [12]. – Иаков не может поверить, что так быстро пролетело время.

Проведенный анализ показал, что глагол believe объективирует все облигаторные компоненты и необлигаторные признаки фрейма «BELIEF / ВЕРА».

Изучив словари синонимов, было установлено, что в английском языке believe не является единственным глаголом, способным активизировать исследуемый фрейм. Синонимичные ему глаголы активизируют также фрейм «BELIEF / ВЕРА»: swear, infer, accept, trust, rely, understand, swallow, expect, anticipate, trust и содержат в своих дефинициях глагол believe.

Для того чтобы классифицировать изучаемые единицы, мы изучили их словарные дефиниции.

Глагол swear имеет дефиницию have confidence or faith in и означает «иметь уверенность или веру в себя».

Глагол infer имеет дефиницию believe to be the case и означает «верить, что это так». Глагол expect: regard something as probable or likely и означает «расценивать что-то как вероятное или вероятное».

Глагол trust: have confidence or faith in и означает «иметь уверенность или веру в себя».

Глагол anticipate: regard something as probable or likely и означает «расценивать что-то как вероятное или вероятное».

Глагол accept: consider or hold as true и означает «считать или удерживать как истину».

Глагол rely: have confidence or faith in и означает «иметь уверенность или веру в себя».

Глагол understand: believe to be the case и означает «верить, что это так».

Глагол swallow: believe or accept without questioning or challenge и означает «верить и принимать без вопросов и возражений».

Исследовав фактический материал, мы пришли к выводу, что данные синонимичные глаголы обьективируют все облигаторные компоненты и некоторые необлигаторные признаки фрейма.

Репрезентантами когнитивного фрейма «BELIEF / ВЕРА» являются производные глагола – существительные, прилагательные и наречия.

Существительное belief, образованное от глагола believe, выражает значение «веры», «доверия», «мнения», «убеждения», «верования», прилагательное believable «вероятный, возможный, правдоподобный» и наречие believably «правдоподобно», «вероятно».

Значение существительного belief контекстно зависимо и модифицируется под влиянием глагола. Оно употребляется с глаголами to express a belief – выражать доверие (кому-либо), to shake one's belief – поколебать чьё-либо доверие, to give up / relinquish one's belief – отказаться верить во что-либо, отступиться от веры, to hold to a belief – твердо держаться (какого-либо) убеждения.

Приведем примеры глагольно-именных конструкций, в состав которых входит существительное belief. Пример: My *belief* runs contrary, however [13]. – Однако мое убеждение противоречит. В данном примере существительное выражает твердую уверенность.

Пример: He stared, in *disbelief*, at the page Sir Anthony had put before him [14]. – Он недоверчиво уставился на страницу, которую положил перед ним сэр Энтони. В этом примере высказывание «He stared, in *disbelief*» интерпретируется как недоверие, недоумение.

В большинстве случаев глагольные словосочетания употребляются в составе персонажной речи и авторской речи.

Фреймовое значение «BELIEF / ВЕРА» может содержать следующие выражения: in my belief – «по моему мнению», in the belief that – «вера в то, что», with a belief – «с верой», to the best of one's belief – «в соответствии с подлинным знанием или мнением».

Пример: In one sense, and *in my belief*, the deepest and only important sense, it does not matter how it came to be... [15]. – В каком-то смысле, и, по моему убеждению, в самом глубоком и единственно важном смысле, не имеет значения, как это произошло...

Пример: Secure *in the belief that* he was welcome everywhere, he went inside immediately [16]. – Уверенный в том, что ему везде рады, он немедленно вошел.

Далее рассмотрим производные глагола believe: прилагательное believable и наречие believably. Они оба выражают значения вероятности, правдоподобности.

Отглагольное прилагательное с суффиксом able: believable выражает способность поверить во что-либо. Основная функция прилагательного believable – предикативная. Употребляясь в данной функции, прилагательное является аналогом наречия и выражает полагание, вероятность.

Пример: The reality-that SIS had not even possessed a Moscow station-was, literally *unbelievable* [17]. – Было невероятно, что у СИС даже не было московской станции.

Но возможно и атрибутивное употребление, когда прилагательное характеризует предметы, вещи, которые вероятны и правдоподобны.

Пример: A number of Cheka interrogators, some only in their teens, employed tortures of scarcely *believable* barbarity [17]. – Ряд следователей ЧК только в подростковом возрасте применяли пытки правдоподобным варварством.

Прилагательное unbelievable в предикативной функции указывает на оценочную характеристику ситуации, чьих-либо действий как представляющихся невозможными, не соответствующими действительности, неправдоподобными.

Пример: The almost *unbelievable* credulity of these mostly university educated tourists astounded even Soviet officials used to handling foreign visitors [17]. – Невероятная доверчивость туристов с университетским образованием поразила даже советских чиновников, привыкших обращаться с иностранными гостями.

Итак, мы рассмотрели семантические свойства производных от глагола to believe существительного: belief, прилагательных: believable / unbelievable и наречий: believably / unbelievably, пришли к выводу, что прилагательные в предикативной форме и наречия выражают субъективное мнение человека. Таким образом, они эксплицируют фреймовое значение «умственный результат». Существительное belief обладает контекстной зависимостью и подвергается модификации со стороны глагола. Данные производные не характеризуются многообразием и частотностью употребления.

Путем сплошной выборки из художественной литературы мы обнаружили, что прилагательное believable и наречие believably редко встречаются в данных текстах. Было показано, что существительное belief, как и глагол believe, в боль-

шинстве случаев встречается в составе персонажной речи, которая составляет 90%, но может встречаться и в авторской речи (около 10%).

Проведенный анализ контекстов функционирования глагола believe, синонимов и его производных, актуализирующих фрейм «BELIEF / ВЕРА» в английском языке, позволил выявить разнообразные семантические значения, связанные с верой, уверенностью, принятием истины. Данные языковые средства актуализируют облигаторные компоненты и необлигаторные признаки фрейма «BELIEF / ВЕРА». Следует указать, что такие признаки, как способ и время, объективируются чаще, чем остальные необлигаторные признаки исследуемого фрейма. Реже всего актуализируются признаки место, длительность и причина.

Изученные глаголы объективируют облигаторный компонент объект через сферы, относящиеся к данному компоненту: оценку, отношения, ситуации. Следует отметить, что часто активизируются сферы мнения, оценки, отношения. Редко реализуются сферы ситуации. Данные глаголы активизируют и необлигаторные признаки, относящиеся к субъекту.

Данное исследование продемонстрировало актуальность заявленной проблематики, показало значимость и перспективность дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. *Лингвистические постулаты*. Москва, 1992; Ч. 1, Глава 2: 17 – 27.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: Истоки, 2001.
3. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике. *Фундаментальные направления современной американской лингвистики*: сборник обзоров. Москва: Едиториал УРСС, 2002: 340 – 369.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. и др. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1996.
5. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com/
6. *Webster's Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
7. *Oxford Dictionaries*. Available at: https://www.oxforddictionaries.com/
8. *The Oxford English Dictionary (Being a Corrected Re-issue with an Introduction, Supplement, and Bibliog-raphy of a New English Dictionary on Historical Principles Founded Mainly on the Materials Collected by the Philogical Society)*. Oxford: Oxford University Press, 1961.
9. Grace M. *The Land of Decoration*. Available at: https://e-libra.ru/read/
10. Moyes J. *After You*. Available at: https://readanybook.com/ebook/
11. Andrew V.C. *Flowers in the Attic*. Available at: http://bookre.org/reader
12. Mitchell D. *The Thousand Autumns of Jacob de Zoet*. Available at: https://bookscafe.net/read/mitchell
13. Mitchell D. *Cloud Atlas*. Available at: https://bookfrom.net/david-mitchell
14. Greener R. *The Lacey confession*. Available at: https://bookscafe.net/read/greener_richard-the_lacey
15. Warren R.P. *All The King's Men*. Available at: https://bookfrom.net/robert-penn-warren
16. King S. *Under the dome*. Available at: https://bookfrom.net/stephen-king/
17. Andrew C., Mitrokhin V. *The sword and the shield*. Available at: https://e-libra.ru/read/

References

1. Kibrik A.E. Ocherki po obschim i prikladnym voprosam yazykoznaniya. *Lingvisticheskie postulaty*. Moskva, 1992; Ch. 1, Glava 2: 17 – 27.
2. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: Istoki, 2001.
3. Chenki A. Semantika v kognitivnoj lingvistike. *Fundamental'nye napravleniya sovremennoj amerikanskoj lingvistiki*: sbornik obzorov. Moskva: Editorial URSS, 2002: 340 – 369.
4. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z. i dr. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1996.
5. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: https://www.ldoceonline.com/
6. *Webster's Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com/
7. *Oxford Dictionaries*. Available at: https://www.oxforddictionaries.com/
8. *The Oxford English Dictionary (Being a Corrected Re-issue with an Introduction, Supplement, and Bibliog-raphy of a New English Dictionary on Historical Principles Founded Mainly on the Materials Collected by the Philogical Society)*. Oxford: Oxford University Press, 1961.
9. Grace M. *The Land of Decoration*. Available at: https://e-libra.ru/read/
10. Moyes J. *After You*. Available at: https://readanybook.com/ebook/
11. Andrew V.C. *Flowers in the Attic*. Available at: http://bookre.org/reader
12. Mitchell D. *The Thousand Autumns of Jacob de Zoet*. Available at: https://bookscafe.net/read/mitchell
13. Mitchell D. *Cloud Atlas*. Available at: https://bookfrom.net/david-mitchell
14. Greener R. *The Lacey confession*. Available at: https://bookscafe.net/read/greener_richard-the_lacey
15. Warren R.P. *All The King's Men*. Available at: https://bookfrom.net/robert-penn-warren
16. King S. *Under the dome*. Available at: https://bookfrom.net/stephen-king/
17. Andrew C., Mitrokhin V. *The sword and the shield*. Available at: https://e-libra.ru/read/

Статья поступила в редакцию 31.08.21

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-281-283

***Pastukhova O.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Titova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elena_vendina@list.ru*

PECULIARITIES OF THE COMMUNITY OF THE FACULTY OF LINGUISTICS AND TRANSLATION AT CHELYABINSK STATE UNIVERSITY IN THE SOCIAL NETWORK "VKONTAKTE". The work studies a current problem of Internet communication. Internet communication is an integral part of modern society and is of particular interest for the study. The research material includes 200 posts from the social network VKontakte of the Faculty of Linguistics and Translation of Chelyabinsk State University in the period from January to July 2021, selected by random sampling. The posts are analyzed in order to identify the most frequent and the least frequent. The results of the research show that the most frequent posts are news posts and those informing the audience about upcoming events or advertising materials. Then the characteristic features of the faculty group posts are highlighted and described. Based on the study of these posts, it was found that they are mostly short and emotional, as the aim of the social network is more to arouse interest and attract youth.

Key words: **Internet communication, post, Faculty of Linguistics and Translation.**

***О.Д. Пастухова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Е.А. Титова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: elena_vendina@list.ru*

ОСОБЕННОСТИ СООБЩЕСТВА ФАКУЛЬТЕТА ЛИНГВИСТИКИ И ПЕРЕВОДА ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме интернет-коммуникации. Интернет-коммуникация является неотъемлемой частью современного общества и представляет особый интерес для изучения. Материалом исследования послужили 200 постов социальной сети ВКонтакте факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета в период с января по июль 2021 года, отобранных методом сплошной выборки. Был проведен анализ данных постов с целью выявления наиболее частотных и наименее частотных. Результаты показали, что наиболее частотными оказались новостные посты и те, которые информируют о предстоящих событиях, или материалы рекламного

характера. Выделяются и описываются характерные особенности постов группы факультета. На основе изучения этих постов было установлено, что они отличаются краткостью и эмоциональностью, поскольку цель сообщества в большей степени – вызвать интерес и привлечь молодежную аудиторию.

Ключевые слова: **интернет-коммуникация, пост, факультет лингвистики и перевода.**

Интернет-коммуникация играет очень большую роль в современном обществе. М. Кастельс пишет о том, что Интернет представляет собой особую коммуникационную среду, которая сделала возможным общение людей в любом месте и в любой момент времени [1]. Благодаря Интернету общение проходит моментально. Интернет-коммуникация, согласно концепции Н. Лумана, представляет собой передачу селективной информации. В результате передачи этой информации реципиент способен или не способен различать информацию [2]. Следует также отметить, что, учитывая особенности коммуникации в электронной среде, можно выделить жанры интернет-общения, такие как социальные сети, блоги, чаты, веб-конференции, форумы, электронная почта и другие.

Все университеты используют сайты и различные социальные сети для информирования преподавателей, студентов, абитуриентов и их родителей о событиях, услугах, предложениях и организации учебного процесса. Социальная сеть ВКонтакте – это самая большая и популярная социальная сеть в России. Входит в тройку самых посещаемых сайтов Рунета. Сеть является аналогом крупнейшей в мире социальной сети Facebook, которую основал к 2004 году Марк Цукерберг.

Ресурс создавался с целью возможности общения, поиска людей. Основная идея – оставаться все время на связи в любом месте. Сеть дает возможность создать профиль с фотографией и информацией о себе, пригласить друзей, обменяться с ними сообщениями, оставить сообщения на своей и чужой «стенах», загрузить фотографии, аудио- и видеозаписи, создать группы (сообщества по интересам).

В 2008 году ВКонтакте приобрел адрес vk.com для выхода на международный рынок и в 2012 году окончательно перешел на него [3].

Факультет лингвистики и перевода Челябинского государственного университета очень активно использует социальную сеть ВКонтакте. Сообщество, которое называется «Факультет лингвистики и перевода ЧелГУ» [4], освещает все события, которые проходят на факультете и в университете, и сообщает новости факультета и университета. Целью сообщества является информирование студентов, преподавателей, абитуриентов и их родителей. Как и в любой другой социальной сети подобного рода, стена сообщества представляет собой посты в виде фотографий или коротких видео, которые сопровождаются текстом определенного содержания. Такие креолизованные тексты – это основа развития современной коммуникации. Кроме этого, креолизованные тексты имеют гораздо большую силу воздействия [5].

На странице сообщества есть информация о самом факультете, адрес университета, основная контактная информация. В сообществе имеются фотоальбомы с соответствующими тематике названиями (Выпускной 2021, Phonetic Show 2021, Весна Студенческая 2021, Адапты-Посвящение 2020 и т.д.).

Посты сообщества можно классифицировать по следующим группам: новости или объявления, освещение прошедших мероприятий, информационные сообщения (информирование о предстоящих мероприятиях или событиях), ссылки на полезные статьи или материалы, также материалы рекламного характера, направленные на привлечение абитуриентов, и «мемы» – смешные картинки, содержание которых будет понятно студентам-лингвистам и тем, кто хоть каким-то образом осведомлен об обучении на факультете.

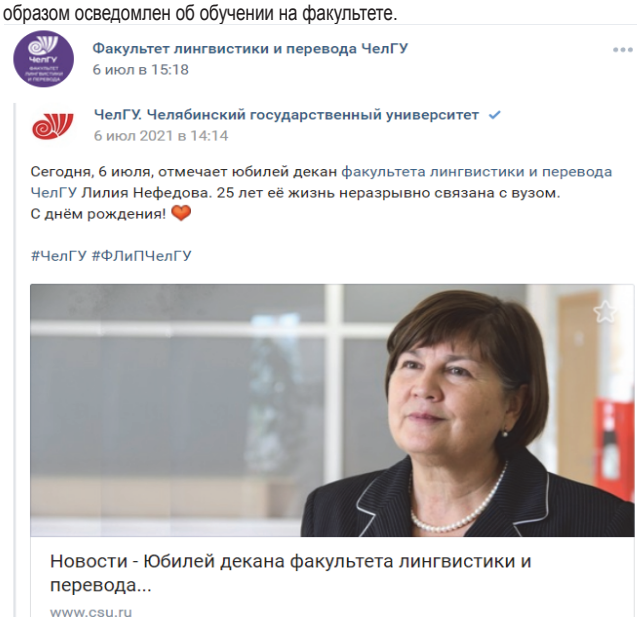


Рис. 1. Факультет лингвистики и перевода.
«Новости – юбилей декана факультета лингвистики и перевода»

В нашем исследовании были проанализированы 200 постов сообщества за период январь – август 2021 года методом сплошной выборки с целью выделения наиболее частотных групп из раннее описанных. В результате исследования было выявлено, что наиболее частотными постами в социальной сети факультета лингвистики и перевода оказались те, которые представляют собой новости или объявления (26%), информационные сообщения о предстоящих событиях или мероприятиях (27%) и материалы рекламного характера, которые направлены на привлечение как абитуриентов, так и на предложения вакансий для выпускников (21%). Посты, посвященные освещению прошедших мероприятий (11%), и ссылки на полезные статьи (13%) представлены в меньшем количестве. Наименее представленной группой оказались «мемы» (2%). Частотность выделенных групп можно объяснить тем, что целью существования социальной группы факультета лингвистики и перевода является в первую очередь информирование аудитории о событиях, которые проходят на факультете, и не только. Далее рассмотрим примеры вышеперечисленных постов в группе факультета лингвистики и перевода.

Новости в основном представлены в виде поста с названием и фотографией и ссылкой на официальный сайт университета.

Освещение прошедших мероприятий представлено в виде фотографий или коротких видео с комментариями по поводу результатов.



Рис. 2. Факультет лингвистики и перевода. «Поздравляем защитившихся!»

В данном примере мы видим информацию о прошедших на факультете защитах выпускных квалификационных работ и поздравление тех, кто успешно завершил обучение на факультете. Таким же образом представлена информация о результатах различных конкурсов, конференций и соревнований – небольшой комментарий о прошедшем событии и фотография или короткое видео.

Информация о предстоящем мероприятии, выпускном на факультете представлена в виде посадочного талона, где указано место проведения и время. Весь пост написан на английском языке. Стоит отметить большое количество постов на английском языке, что объясняется тем, что это сообщество факультета лингвистики, где практически все

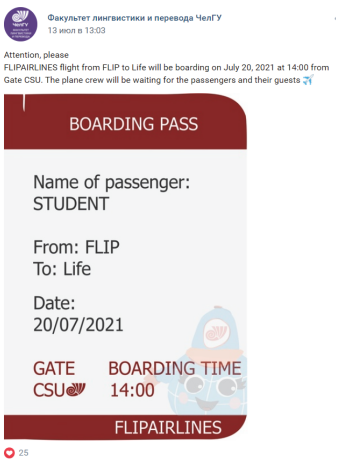


Рис. 3. Факультет лингвистики и перевода.
«Boarding Pass»

участники знают иностранные языки, английский среди них – самый распространенный и изучается всеми студентами на факультете.

Многие посты направлены на абитуриентов ЧелГУ, такие посты обычно являются перепостами из сообщества «Абитуриенты ФЛиП ЧелГУ». Зачастую это фотографии или короткие видео с комментариями в виде текстовых сообщений, которые направлены на привлечение выпускников школ на факультет лингвистики и перевода. Особенно часто подобные посты появляются в сообществе перед проведением Дня открытых дверей или во время приемной кампании (весна – лето).

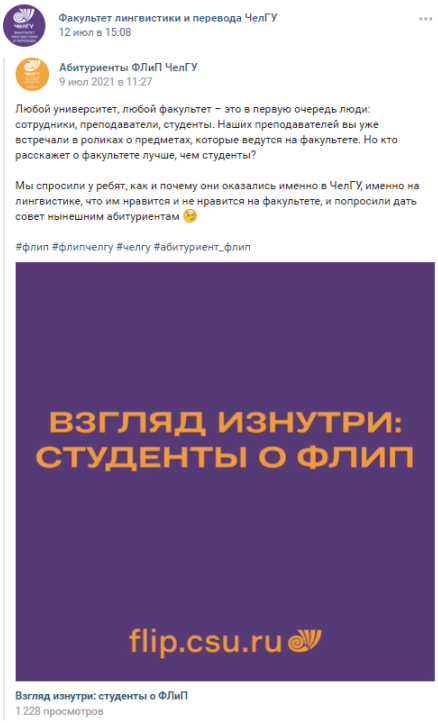


Рис. 4. Факультет лингвистики и перевода. «Видео для абитуриентов»

В следующем посте присутствует лишь смешная картинка, мем, без каких-либо дополнительных вербальных элементов, кроме тех, что написаны на ней. Мемы существуют для полноты передачи эмоций. Как правило они состоят из изображения и соответствующей надписи. Ориентирована передача такой информации в основном на широкий круг людей. Передается посредством соц-



Рис. 5. Факультет лингвистики и перевода. «Студенты, которые выбрали латинский»



Рис. 6. Факультет лингвистики и перевода. «Английский каждый день»

сетей, размещается на страницах сайта, служит для усиления, придаче эмоциональной окраски [6]. Изучение латинского языка является обязательным на факультете в рамках дисциплины «Древние языки и культуры». Латинский язык – мертвый язык, то есть вышедший из употребления в качестве средства коммуникации и сохранившийся лишь в письменных (памятники, отдельные надписи) и ономастических свидетельствах, в глоссах и заимствованиях [7]. Поэтому данный мем очень актуален для факультета и вызывает улыбку у всех подписчиков группы.

Также на странице сообщества можно увидеть много мемов юмористического содержания на английском языке, что обусловлено спецификой факультета.

Таким образом, сообщество «Факультет лингвистики и перевода ЧелГУ» в социальной сети ВКонтакте отражает все события, которые происходят на факультете и в университете, сообщает новости, привлекает абитуриентов и информирует студентов и преподавателей. Посты на стене данного сообщества отличаются краткостью и эмоциональностью, поскольку цель сообщества в большей степени – вызвать интерес и привлечь молодежную аудиторию. Нельзя не отметить присутствие мемов как на русском, так и на английском языке, которые могут быть понятны в основном только студентам и преподавателям факультета. Отсутствуют посты с большим количеством информации, в основном это ссылки на сайты, где те или иные события описаны более подробно.

Библиографический список

1. Кастельс М. *Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе*. Перевод А. Матвеева. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
2. Луман Н. *Общество Общества. Общество как социальная система. Перевод А. Антоновского*. Москва: Логос, 2011.
3. *ВКонтакте. Глоссарий интернет-маркетинга*. Available at: https://www.glossary-internet.ru/terms/%C2/vkontakte/
4. *Факультет лингвистики и перевода ЧелГУ*. Available at: https://vk.com/flip_chelgu
5. *Креолизованный текст как объект исследования*. Available at: http://lingva-expert.ru/publication/kreolizovannyy-tekst-kak-obekt-issledovaniya/
6. Хлопонина А. *Что такое «мемы» и почему они такие популярные?* Available at: https://tjournal.ru/internet/112404-chto-takoe-memy-i-pochemu-oni-takie-populyarnye
7. *Мертвый язык. Словари и энциклопедии на Академике*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/etymology_terms/266/%D0%9C%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B2%D1%8B%D0%B9

References

1. Kastel's M. *Galaktika Internet: Razmyshleniya ob Internete, biznese i obschestve*. Perevod A. Matveeva. Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2004.
2. Luman N. *Obschestvo Obschestva. Obschestvo kak social'naya sistema. Perevod A. Antonovskogo*. Moskva: Logos, 2011.
3. *VKontakte. Glossarij internet-marketinga*. Available at: https://www.glossary-internet.ru/terms/%C2/vkontakte/
4. *Fakul'tet lingvistiki i perevoda ChelGU*. Available at: https://vk.com/flip_chelgu
5. *Kreolizovannyj tekst kak ob`ekt issledovaniya*. Available at: http://lingva-expert.ru/publication/kreolizovannyy-tekst-kak-obekt-issledovaniya/
6. Hloponina A. *Chto takoe «memy» i pochemu oni takie populyarnye?* Available at: https://tjournal.ru/internet/112404-chto-takoe-memy-i-pochemu-oni-takie-populyarnye
7. *Mertvyj yazyk. Slovari i `enciklopedii na Akademike*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/etymology_terms/266/%D0%9C%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B2%D1%8B%D0%B9

Статья поступила в редакцию 20.08.21

УДК 81'373

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-283-286

***Pastukhova O.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Moseeva E.A.**, student, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: yekaterina_moseeva@mail.ru*

THE SPECIFICS OF TRANSLATION OF MEDIA MATERIALS CONTAINING ENGLISH LOANWORDS. The article is dedicated to a current problem of borrowed vocabulary. Some linguists consider this phenomenon only from the positive side, because loanwords enrich the vocabulary of any language, but on the other hand, many linguists criticize the use of borrowed vocabulary and tend not to use words of foreign origin. The article sets out views on the definition of the concept of borrow-

ing. The task of the article is to study the specifics of translation of media materials containing English loanwords. The material of the study is 200 borrowings, selected by the method of continuous sampling from the media for the period from 2016 to 2021. Based on the study of media materials it is found that the most frequent topics are politics, economics and the IT. Based on the thematic features, the analysis of the specific features of translation of borrowed vocabulary is carried out in order to identify what the author uses when translating the borrowings–the borrowing itself or its Russian equivalent. The study shows that when the author translates foreign-language vocabulary, in most of the examples he uses a borrowing, but not its Russian equivalent.

Key words: **borrowing, media, translation, transformation.**

***О.Д. Пастухова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Е.А. Мосеева**, студент, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: yekaterina_moseeva@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МАТЕРИАЛОВ СМИ, СОДЕРЖАЩИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме заимствованной лексики. Некоторые лингвисты рассматривают данное явление только с положительной стороны, так как заимствования обогащают словарный запас любого языка, но, с другой стороны, многие лингвисты критикуют использование заимствованной лексики и стремятся не использовать слова иноязычного происхождения. В статье излагаются взгляды на определение понятие «заимствования». Целью статьи является изучение особенностей перевода материалов средств массовой информации, содержащих англоязычные заимствования. Материалом исследования послужили 200 заимствований, отобранных методом сплошной выборки из СМИ за период с 2016 по 2021 годы. На основе изучения материалов средств массовой информации установлено, что самыми частотными тематиками являются политика, экономика и IT-сфера. Далее, опираясь на тематические особенности, был проведен анализ особенностей перевода заимствованной лексики с целью выявления того, что использует автор при переводе заимствований – само заимствование или его русский эквивалент. Исследование показало, что при переводе иноязычной лексики автор в большем количестве примеров использует заимствование, а не его русское соответствие.

Ключевые слова: **заимствование, СМИ, перевод, трансформация.**

В современном русском языке всё чаще звучат иностранные слова, однако не все задумываются над тем, откуда они произошли, так как данные слова прочно вошли в нашу жизнь и стали уже неотъемлемой её частью. Так или иначе, мы используем такие слова на работе, во время учёбы, в общении. Заимствования выделяют в отдельную категорию слов в языке, наравне с диалектами, жаргонами и т.д.

Заимствовать иностранные слова – это значит модифицировать язык. Именно во время модификации определенного языка в нем появляются новые слова и словосочетания иностранного происхождения.

Заимствование возможно, когда это процесс обмена элементами одного языка с другим, а также, когда есть результат этого процесса, то есть сами заимствованные слова.

Профессор Л.П. Крысин пишет, что заимствование – это «переход элементов одного языка в систему другого языка как следствие более или менее длительных контактов между этими языками, а также слово или оборот, вошедшие в язык в результате такого перехода» [1].

К заимствованной лексике, прежде всего, относят лексику, которая присутствует в различных областях деятельности человека и отличается именно сферой употребления.

Ученые-лингвисты выделяют важнейшие характерные черты языка. Это изменчивость, подвижность, стремление к совершенствованию с помощью разнообразных ресурсов и средств. Заимствование иностранной лексики – самый распространенный способ пополнения словарного запаса языка [2].

Автор множества научных работ В.М. Аристова говорит о процессе передачи, при котором два языка обмениваются словами [3].

Э. Хауген ввел свое определение заимствования, которое он понимает как отображение реалий и моделей одного языка другим языком [4].

Е.И. Чарикова считает, что заимствование входит в язык и получает статус освоенного слова в результате взаимодействия языков и их носителей [5].

Лингвист и языковед Г. Пауль утверждает, что «первой фазой иноязычного влияния, как правило, является лексическое заимствование. Специфика его, как известно, заключается в том, что слово заимствуется не целиком, как грамматически оформленное слово, а только как часть лексического материала, который получает новую оформленность только в системе и средствами заимствующего языка» [6].

Проанализировав вариации определения термина «заимствование», можно отметить, что все ученые определяют данное лингвистическое явление по-разному и не имеют единого мнения о том, что есть заимствованная лексика.

Как показали различные исследования ученых-лингвистов, новые заимствованные слова могут прижиться в языке реципиента при соблюдении языковых и внеязыковых факторов [7].

Однако для этого процесса слово должно пройти 5 этапов [8]:

1. Начальный этап – иностранное слово представлено в оригинальной грамматической и орфографической (или фонетической) форме, без использования транслитерации / транскрипции, как вкрапление в заимствующий язык. К примеру, слово, обозначающее приветствие – Hello, прощание – bye, выражение согласия – OK.

2. Вторым этапом закрепления слова в языке является его модификация в соответствии с характеристиками языка-реципиента.

3. На третьем этапе новизна заимствованного слова уже не ощутима, к словам не добавляют пояснений, и оно, как и исконное русское слово, употребляется вместе с другими.

4. Еще один этап, когда становятся незаметны социальные и жанрово-стилистических различия, через который иногда проходит адаптация заимствованного слова в языке. Многие элементы иностранного языка являются специальными терминами. Поэтому сфера их использования очень узкоспециализированная.

5. Последним этапом закрепления слова в языке является его занесение в толковый словарь. Этот факт значителен сам по себе: теперь иноязычное слово принадлежит данному языку [8].

Таким образом, заимствования – это иностранные слова, которые вошли в лексическую систему конкретного языка, приобретя фонетическую форму, лексическое значение и ряд грамматических особенностей.

Для исследования особенностей перевода заимствований были выбраны статьи интернет-СМИ с таких новостных сайтов, как BBC, The Financial Times, The Moscow Times и других, а также статьи с их переводом на русский язык, размещенных на сайте BBC Русская служба и на сайте ИноСми. Материалом исследования послужили 200 заимствований, отобранных методом сплошной выборки за период с 2016 по 2021 годы.

При переводе заимствованной лексики автору в первую очередь стоит опираться на то, насколько оно знакомо читателю, ассимилировано ли заимствование в русском языке и требует ли оно какого-либо пояснения или использования русского соответствия. Например, при переводе иностранных терминов главной задачей стоит точный перевод, чтобы реципиенту было понятно, что именно обозначает новый, заимствованный термин.

Согласно проведенному исследованию, мы выделили следующие тематические группы англоязычных заимствований, чаще употребляющихся в текстах СМИ: политика, экономика и IT-сфера. Далее рассмотрим несколько примеров в каждой тематической группе с целью выявления, использует ли переводчик само заимствование или же прибегает к использованию русского соответствия, чтобы не ввести читателя в заблуждение.

- Политика

«Three months after his ***inauguration***, his administration is shaping up to be the most Left-wing since Franklin D Roosevelt» [9] («Спустя три месяца после **инаугурации** Байдена его администрация постепенно превращается в самую левую администрацию со времен Франклина Рузвельта») [10]. Приведенный пример иллюстрирует такой способ освоения заимствованного слова, как транскрибирование. Слово активно используется в обиходной речи русскоговорящих, поэтому при переводе автор не использовал иные русскоязычные соответствия или пояснения. Также можно отметить, что слово «инаугурация» является полностью ассимилированным и при переводе не требует использования какого-либо русского эквивалента.

«Czech politicians from both sides of the aisle rushed to say it's now almost certain that Russia will be excluded from the ***tender***» [11] («Но чешские политики разного толка поспешили заявить, что теперь Россию наверняка исключат из **тендера**») [12]. Слово «тендер» заимствовано путем транслитерации. Оно полностью ассимилированно, закреплено в русском языке и не требует описательного перевода.

- Экономика

Пример распространенного англицизма «McKinsey's recommendations on how to boost Purdue's opioid revenue – establish sales targets and set monthly progress reviews to hold ***management*** accountable…» [13] («Рекомендации «МакКинзи» о повышении прибыльности «Пьюрдью» от опиоидов – путем установки объемов продаж и ежемесячного анализа прогресса для подотчетности **менеджмента»**) [14].

– Русское соответствие

«EnTrust Global is a leading alternative asset ***management*** firm with approximately $19.5 billion in total assets» [15] («EnTrust Global – ведущая фирма по **управлению** альтернативными активами с $19,5 млрд в совокупных активах») [16].

В англо-русском онлайн-словаре Cambridge Dictionary мы нашли перевод слова «management» – управление, менеджмент [17]. Однако русскоязычный вариант «управление» реже встречается в новостных статьях, так как слово «менеджмент» является полностью ассимилированным, и русскоязычному реципиенту понятно значение этого слова. Более того, в экономической сфере заимствование «менеджмент» более популярное и отображает профессионализм владения термином, поэтому при переводе лучше использовать заимствование, переведенное транскрибированием, а не русское соответствие.

- IT-сфера

Еще один популярный пример английского заимствования на сегодняшний день «…I regularly receive emails announcing conferences, workshops and ***Zoom*** meetings about how to go about…» [18] («…я регулярно получаю электронные письма с объявлениями о конференциях, семинарах и встречах в **зуме**, на которых пойдет речь о том, как провести…») [19]. В слове ZOOM используется метод транскрипции, поскольку максимально приближена передача звучания слова. Автор не использовал русское соответствие или описательный перевод, несмотря на то, что слово довольно недавно появилось в русском языке, но довольно быстро набрало популярность из-за высокого спроса.

«Only this week, Clarke has been starring in ITV's new flagship ***prime time*** drama, Viewpoint, airing each evening from Monday to Friday» [20] («Только на этой неделе Кларк сыграл одну из главных ролей в новом ведущем драматическом сериале канала «Точка зрения» (Viewpoint), который идет в **прайм-тайм** каждый вечер с понедельника по пятницу») [21]. Слово «прайм-тайм» полностью ассимилировано, понятно читателю без описательного элемента и не требует русского соответствия.

Таким образом, при переводе англоязычных заимствований в таких тематических группах, как политика, экономика и IT-сфера, переводчики чаще всего используют само заимствование, если оно полностью ассимилировано в русском языке, однако иногда они могут использовать описательный перевод или конкретизацию с целью уточнения. Реже переводчики используют русское соответствие при переводе иноязычной лексики, и это в первую очередь связано с тем, что авторы не хотят ввести реципиента в заблуждение. Более того, можно отметить тенденцию того, что многие заимствованные слова в независимости от степени ассимилированности в русском языке сохраняют фонетическую оболочку, поэтому основным приемом при переводе заимствований выступает транскрибирование и транслитерация.

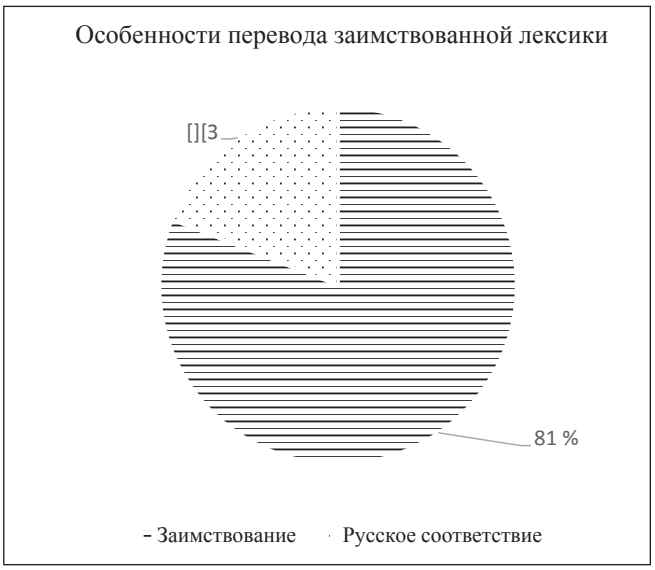


Рис. 1. Особенности перевода заимствованной лексики

Библиографический список

1. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. Москва: Наука.
2. Ваулина Е.Ю. Давайте говорить правильно! Новейшие и наиболее распространенные заимствования в современном русском языке. Москва: Филологический факультет СПбГУ, Академия, 2005.
3. Аристова В.М. Англо-русские языковые контакты (англизмы в русском языке). Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1978.
4. Хауген Э. Процесс заимствования. Москва: Прогресс, 1985.
5. Чарикова Е.И. О терминах заимствование и освоение при взаимодействии языков. Лексикология и фразеология. Новый взгляд. Москва: МГЗПИ, 1989.
6. Пауль Г. Принципы истории языка. Москва: Издательство иностранной литературы, 1960.
7. Семенова М.Ю. Принципы изучения лексики англоязычного происхождения в современном русском языке (к проблеме составления словаря англицизмов). Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2007.
8. Крысин Л.П. Русский язык сегодня. Проблемы языковой нормы. Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2006.
9. Allister H. Joe Biden's woke Left-wing agenda is a catastrophe for the free world. Available at: https://www.telegraph.co.uk/news/2021/04/14/joe-bidens-woke-left-wing-agenda-catastrophe-free-world/
10. The Telegraph (Великобритания): прогрессивная левая повестка Джо Байдена – это катастрофа для всего свободного мира. Available at: https://inosmi.ru/politic/20210416/249573678.html
11. Ponikelska L., Dudik A. Russia's Circle of Friends Just Got Smaller in East Europe. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-04-19/russia-s-circle-of-friends-just-got-smaller-in-eastern-europe?utm_source=google&utm_medium=bd&cmpId=google
12. Bloomberg (США): круг российских друзей в Восточной Европе стал еще уже. Available at: https://inosmi.ru/politic/20210419/249593712.html
13. Hughes Ch. McKinsey's Opioid Settlement Is a Warning to All Consultant. Available at: https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2021-02-05/opioid-epidemic-mckinsey-s-settlement-is-a-warning-to-all-consultants
14. Bloomberg (США): урегулирование претензий по опиоидному делу в отношении «МакКинзи» послужит предостережением для всех консалтинговых компаний. Available at: https://inosmi.ru/social/20210205/249081411.html
15. SVPGlobal and EnTrust Global Complete Acquisition of DVB Bank's Aviation Investment and Asset Management Business. Available at: https://www.businesswire.com/news/home/20210614005754/en/
16. SVPGlobal и EnTrust Global завершили приобретение подразделения DVB Bank по управлению инвестициями и активами в авиационной отрасли. Available at: https://www.interfax.ru/pressreleases/772294
17. Management. Cambridge Dictionary. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/management
18. Dreher R. Ideology Destroys Sanity, Scholarship. Available at: https://www.theamericanconservative.com/dreher/jennifer-ho-ideology-destroys-sanity-scholarship/
19. ТАС: идеология нарушает психику и губит гуманитарное образование. Available at: http://inosmi.info/tac-ideologiya-narushaet-psikhiku-i-gubit-gumanitarnoe-obrazovanie.html
20. Clarke N. 'Sexual predator': actor Noel Clarke accused of groping, harassment and bullying by 20 women. Available at: https://www.theguardian.com/culture/2021/apr/29/actor-noel-clarke-accused-of-groping-harassment-and-bullying-by-20-women
21. «Сексуальный маньяк»: 20 женщин обвиняют актера Ноэля Кларка в том, что он их лапал, третировал и домогался (The Guardian, Великобритания). Available at: https://inosmi.ru/social/20210504/249672784.html

References

1. Krysin L.P. *Inoyazychnye slova v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka.
2. Vaulina E.Yu. *Davajte govorit' pravil'no! Novejshie i naibolee rasprostranennye zaimstvovaniya v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, Akademiya, 2005.
3. Aristova V.M. *Anglo-russkie yazykovye kontakty (anglizmy v russkom yazyke)*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1978.
4. Haugen `E. *Process zaimstvovaniya*. Moskva: Progress, 1985.
5. Charikova E.I. O *terminah zaimstvovanie i osvoenie pri vzaimodejstvii yazykov. Leksikologiya i frazeologiya. Novyj vzglyad*. Moskva: MGZPI, 1989.
6. Paul' G. *Principy istorii yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1960.
7. Semenova M.Yu. *Principy izucheniya leksiki angloyazychnogo proishozhdeniya v sovremennom russkom yazyke (k probleme sostavleniya slovarya anglicizmov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
8. Krysin L.P. *Russkij yazyk segodnya. Problemy yazykovoj normy*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2006.
9. Allister H. *Joe Biden's woke Left-wing agenda is a catastrophe for the free world*. Available at: https://www.telegraph.co.uk/news/2021/04/14/joe-bidens-woke-left-wing-agenda-catastrophe-free-world/

10. *The Telegraph (Velikobritaniya): progressivnaya levaya povestka Dzho Bajdena – `eto katastrofa dlya vsego svobodnogo mira*. Available at: https://inosmi.ru/politic/20210416/249573678.html
11. Ponikelska L., Dudik A. *Russia's Circle of Friends Just Got Smaller in East Europe*. Available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-04-19/russia-s-circle-of-friends-just-got-smaller-in-eastern-europe?utm_source=google&utm_medium=bd&cmpId=google
12. *Bloomberg (SShA): krug rossijskih druzej v Vostochnoj Evrope stal esche uzhe*. Available at: https://inosmi.ru/politic/20210419/249593712.html
13. Hughes Ch. *McKinsey's Opioid Settlement Is a Warning to All Consultant*. Available at: https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2021-02-05/opioid-epidemic-mckinsey-s-settlement-is-a-warning-to-all-consultants
14. *Bloomberg (SShA): uregulirovanie pretenzij po opioidnomu delu v otnoshenii «MakKinzi» posluzhit predosterezheniem dlya vseh konsaltingovyh kompanij*. Available at: https://inosmi.ru/social/20210205/249081411.html
15. *SVPGlobal and EnTrust Global Complete Acquisition of DVB Bank's Aviation Investment and Asset Management Business*. Available at: https://www.businesswire.com/news/home/20210614005754/en/
16. *SVPGlobal i EnTrust Global zavershili priobretenie podrazdeleniya DVB Bank po upravleniyu investiciyami i aktivami v aviacionnoj otrasli*. Available at: https://www.interfax.ru/pressreleases/772294
17. *Management. Cambridge Dictionary.* Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/slovar'/anglijskij/management
18. Dreher R. *Ideology Destroys Sanity, Scholarship*. Available at: https://www.theamericanconservative.com/dreher/jennifer-ho-ideology-destroys-sanity-scholarship/
19. *TAC: ideologiya narushaet psihiku i gubit gumanitarnoe obrazovanie*. Available at: http://inosmi.info/tac-ideologiya-narushaet-psikhiku-i-gubit-gumanitarnoe-obrazovanie.html
20. Clarke N. '*Sexual predator': actor Noel Clarke accused of groping, harassment and bullying by 20 women*. Available at: https://www.theguardian.com/culture/2021/apr/29/actor-noel-clarke-accused-of-groping-harassment-and-bullying-by-20-women
21. «*Seksual'nyj man'yak»: 20 zhenschin obvinyayut aktera No`elya Klarka v tom, chto on ih lapal, tretiroval i domogalsya (The Guardian, Velikobritaniya)*. Available at: https://inosmi.ru/social/20210504/249672784.html

Статья поступила в редакцию 24.08.21

УДК 811.112.2'42:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-286-290

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Leading Researcher, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Shamne N.L., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Director of Institute of Philology and Intercultural Communication, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*

COMMUNITIES OF CONFLICT MOBILIZATION IN SOCIAL NETWORKS IN RUSSIA AS AN ACTUAL HYBRID GENRE OF PROTEST COMMUNICATION. The article studies discursive and genre features of conflict communities in social networks as relevant formats of protest communication on the example of social networks VKontakte and Facebook. The current state of research on protest communication is briefly described. A conclusion is made about the hybrid nature of the investigated communicative practices. It is shown that the analyzed communicative practices are characterized by multifunctionality and perform information-evaluative, directive and agitation functions; are characterized by polydiscursiveness and combin features of political, media, personal and Internet discourse; possess a hyper-genre character and stylistic syncretism, combining the features of literal and colloquial speech, the features of an open letter and the Internet forum.
Key words: **protest communication, conflict mobilization, social network community, genre features.**

Л.Н. Ребрина*, д-р филол. наук, проф., вед. науч. сотр., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Н.Л. Шамне, *д-р филол. наук, проф., директор института филологии и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*

СООБЩЕСТВА КОНФЛИКТНОЙ МОБИЛИЗАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ РОССИИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ГИБРИДНЫЙ ЖАНР ПРОТЕСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье излагаются результаты исследования дискурсивных и жанровых признаков сообществ конфликтной мобилизации в социальных сетях как актуальных форматов протестной коммуникации на примере социальных сетей ВКонтакте и Facebook. Представлена краткая характеристика современного состояния исследований протестной коммуникации. Делается вывод о гибридной природе исследуемых коммуникативных практик. Показывается, что анализируемые коммуникативные практики характеризуются полифункциональностью, выполняя информационно-оценочную, директивную, агитационно-пропагандисткую функции; полидискурсивностью, сочетая признаки политического, медийного, персонального бытового и интернет-дискурса; гипержанровым характером и стилистическим синкретизмом, совмещая в себе признаки книжной и разговорной речи, жанров открытого письма и интернет-форума.
Ключевые слова: **протестная коммуникация, конфликтная мобилизация, сообщество социальной сети, жанровые признаки.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00193

1. Протестная коммуникация как объект исследования

Современная протестная коммуникация, с учетом ее социальной значимости и масштаба, серьезности последствий неудовлетворительности коммуникации в соответствующих ситуациях, – перспективный и недостаточно изученный в лингвистике объект исследования, в особенности, когда речь идет о новых медиа и коммуникативных технологиях и их влиянии на политическое участие граждан.

В рамках общественных наук протест рассматривался с позиций структурно-критического и ресурсно-мобилизационного подходов. Современные исследователи, однако, исходят из системно-коммуникативной автономии, автопоэзиса, самовалидации протеста (см., например, [1]), интерпретируя протест как специфический вид общественной коммуникации, с катализационной функцией и проактивно-реактивным характером (что предполагает объединение названных выше двух основных подходов) [2]. Современная протестная коммуникация предстает как направленная на замещающую тематизацию некоторой ситуации / обстоятельства как угрожающей объективной реальности (с социокультурно обусловленных позиций агентов протеста – наблюдателей) и в своих самоописаниях как решающая сконструированную проблему; как нацеленная на конкурентную борьбу с различными институтами за ресурсы; имеющая собственные пространственно-временное (прототипические практики с их дискурсивными, жанровыми, хронотопическими характеристиками), предметное (закономерности проблематизации социальной реальности) и коллективно-личностное (состав, способы конструирования, стратегии и тактики адресанта и адресата) измерения; принимающая активную или пассивную, автономную или мобилизационную, конвенциональную или неконвенциональную, конструктивную или диструктивную формы; характеризующаяся разными уровнями взаимодействия между субъектом власти и гражданами (от партиципации до манипуляции) [2; 3; 4]. Исследование коммуникативных практик протеста в условиях электронной демократии сопряжено с обращением к характеристикам современного информационно-коммуникативного пространства с его новыми возможностями и рисками (см. об этом подробнее [5]). В современных исследованиях политологов и социологов при этом указывается на скудность стратегий власти на фоне разных форм политического участия граждан [6]. Для изучения гетерогенных (по их демографическим, профессиональным, образовательным, идеологическим и др. признакам) субъектов протестной коммуникации, их мотивов и поведения, а также самих интернет-платформ активно используется инструментарий вычислительной социальной науки. Довольно широко представлены исследования социологов, посвященные особой роли социальных сетей (СС) в политическом участии граждан (см. например, А.В. Атанесян, С.В. Докука, С. Вилсон, В.Б. Гольбрайх, Р. Зальцман, С. Лее, Й. Наглер, А.Н. Новгородцева, М. Метцгер, Й. Стерлинг, А.О. Столяров и др.).

Собственно лингвистические исследования протестной коммуникации немногочисленны и разрознены: О.С. Иссерс обращается к изучению полимодальных характеристик русскоязычного оппозиционного плаката; *С. Михель и Ш. Папперт* – стратегий семиотического критического освоения предвыборных плакатов; Хайо Димансшенкие – субверсивных практик как проявлений проте-

ста; Л.В. Енина, Е.В. Крепкова – протестных лозунгов; Б.-М. Шустер, Э. Изинг, М. Кинне – *коммуникативных практик движений сопротивления;* С. Яки – поликодовости протестных сообщений в микроблоге Twitter; М. Данг-Ан – отдельных аспектов межжанровой интеграции; Т.В. Дубровская, К. Бёле, А.В. Курьянович, У. Рим, Н.Б. Степанова – функциональности, проявлений языковой личности и связи с другими эпистолярными жанрами, асимметричности коммуникации граждан и институтов, директивности и регулятивности, композиции и интенций авторов онлайн-петиций; Е.А. Баженова, Н.С. Болотнова, Я.А. Бардашевич, А. Бородкин, С. Херринг, Р. Блуд, Пожидаева И.В., Т.В. Евсюкова, Н.А. Семкина, М.М. Панюшева, С.В. Полякова, М.О. Кочеткова, И.Г. Сидорова – жанровой, функциональной специфики, коммуникативно-прагматических характеристик политического блога и *динамики блогосферы* (см. об этом подробнее [5]).

В нашем исследовании протест исследуется с позиций системно-коммуникативного подхода в контексте глобализации информационно-коммуникативных процессов и медиатизации общества и личности.

2. Сообщества конфликтной мобилизации в социальных сетях как современный формат протестной коммуникации

Объектом исследования выступают коммуникативные практики в российских сообществах конфликтной мобилизации в СС ВКонтакте и Facebook в 2019 – 2021 гг. (объем выборки 2010 публикаций вместе с комментариями и интерактивными солидарными реакциями к ним), включающие публикации от лица организованного против чего-либо / кого-либо сообщества, публикации членов таких сообществ в социальных сетях (ССС), публикации, которыми делятся в анализируемых ССС, косвенно и непосредственно мобилизующие против некого обстоятельства / оппонента, вызывающих протестные настроения. Предмет исследования – дискурсивные, жанровые характеристики исследуемых русскоязычных протестных коммуникативных практик, их гибридная природа.

Конфликтная мобилизация использует потенциал социальных конфликтов, представляет собой совокупность воздействующих мероприятий (в нашем исследовании коммуникативных) для солидаризации, объединения и побуждения адресата к желаемому инициатором социально значимому действию против некой конструируемой и предъявляемой адресату угрозы, генерирует ССС на основе негативной идентичности с превалирующей горизонтальной кординацией, мгновенным массовым информированием, активной обратной связью, лидерами которых выступают наиболее активные «источники информации» [7; 8].

ССС отвечают требованию адресности воздействия, способствуют сегментированию и агрегации участников по схожим позициям, интересам, агрегации новостей и обмена контентом определенной тематики, индивидуализации адресата и информирования. С другой стороны, система подписок на ССС, самовыставленные фильтры культивируют уклонение от противоречий и выстраивание «зоны комфорта», подстройку контента, конструируемой социальной реальности под себя [9]).

При этом СС различаются своим функционалом, что отражает их классификация. Интересующим нас и самым представительным классом являются «СС для общения» (например, Вконтакте – лидер по объему контента, третья СС по активности авторов в России в 2020 г. по данным Brand Analytics, возраст большей части участников 18 – 44; Facebook – вторая СС по активности авторов, возраст большей части участников 25 – 54 [10]). Данный класс включает в себя СС личных, профессиональных контактов и СС для знакомств. Помимо названного класса выделяются также СС для обмена медиа-контентом с его разным масштабированием; СС для отзывов и обзоров; СС для коллективных обсуждений (дискуссионные форумы, например, Quora, Reddit, Ixbt, Ответы Mail.ru); СС для авторских записей (сервисы для блоггинга, например, Twitter, Livejournal, Medium); СС для открытых персональных закладок (создание персональной библиотеки, которой, подписавшись, могут пользоваться члены СС; например, Pinterest, Flipboard); СС для объединения по интересам (например, Goodreads).

ССС конфликтной мобилизации, являясь продуктом и важным агентом мобилизации, могут быть открытыми и закрытыми, иметь или не иметь администратора и / или модератора (например, сообщество в Facebook «Народ против коррупционеров, олигархов и казнокрадов», https://www.facebook.com/groups/navalny– закрытая группа; «Долой власть чекистов, воров и мракобесов!», https://www.facebook.com/groups/1209556955888176; «Керчь против коррупции» – общедоступные, открытые группы; «Против принудительной вакцинации!», https://www.facebook.com/groups/stopthevaccineforcing/about; «Протест в регионах, https://vk.com/protest_regions – администрируемые, немодерируемые группа; «Долой власть чекистов, воров и мракобесов!», https://www.facebook.com/groups/1209556955888176 – администрируемая, модерируемая группа).

3. Гибридный характер коммуникативных практик в сообществах конфликтной мобилизации в социальных сетях

Жанры интернет-коммуникации отличаются друг от друга языковыми, медийными, прагматическими, структурно-семантическими характеристиками [11; 12].

Проделанный анализ указывает на интегративную природу описываемых коммуникативных практик конфликтной мобилизации. Рассматриваемые мобилизационные ССС нацелены на публичное коммуникативное взаимодействие участников (синхронное и асинхронное, групповое и межличностное, институциональное и персональное) и воздействие с целью формирования повестки дня и привлечения внимания к неким социально-политическим угрозам (проблематизация), конструирование солидарности против общего врага / оппонента (солидаризация), побуждение к участию в совместных акциях и их организацию (мобилизация), групповую и индивидуальную самопрезентацию. Таким образом, сообщества конфликтной мобилизации в СС выполняют информационно-оценочную (как многие тексты аргументирующего типа), директивную (предполагает экспликацию волеизъявления и призывы к достижению цели), агитационно-пропагандисткую (ср. с лозунгами, листовками, транспарантами, плакатами) функции и обнаруживает признаки соответствующих групп жанров. Множественность целей реализуется совокупностью коммуникативных инструментов, коррелирующих с фазами протестной мобилизации [13] и способами мобилизации (информационный, организационный, психологический, семантический, коммуникативный, педагогический; см. [8]): создание профиля, создание групповой странички, присоединение / подписка на сообщество, размещение публикаций, комментирование публикаций и комментариев других членов СС, использование интерактивных реакций-одобрений, просмотр профилей и подписка на членов сообщества, репосты, хранение медиафайлов в своем профиле или общей медиатеке сообщества, размещение в отдельной вкладке анонсов о предстоящих он- / оффлайн-мероприятиях и фото-/видео-отчетов о прошедших. Здесь следует также отметить имеющую место в рамках предлагаемых коммуникативных функций редукцию анонимности в ССС [14, с. 6].

Функциональная гетерогенность получает в описываемых ССС следующие языковые проявления:

– активное употребление языковых средств с побудительной семантикой: модальные конструкции, модальные слова, модальные глаголы, предикативные наречия, предикативы, краткие прилагательные и причастия с семантикой долженствования (*Зюганова, надо гнать из партии!!!*; *То есть должно быть понимание что он не может контролировать процессы* [15, 04.08.2021], *Мы обязаны их поддержать* [15, 03.08.2021], *Пора просыпаться* 👊 [15, 29.07.2021]); *перформативные конструкции* (*…требуем освободить Софию Сапега* [16, 01.07.2021]); *побудительные предложения* (*Уберите ее уже с этой должности, она же с трудом разговаривает* [15, 29.07.2021], *Так пусть размещтят на своих баннерах свои реальные дела* [17, 28.07.2021]);

– широкая представленность единиц с оценочной семантикой (*Воронежская областная дума … продолжает демонстрировать избирателям умение бездарно тратить бюджетные средства* [17, 03.08.2021], *Андрей Козлицын это пример регионального царька … Это пример циничного разграбления страны …* [17, 26.07.2021]);

– призывающие обращения к массовой аудитории (*Всё кто готов вместе с нами дать бой … обращайтесь в Штаб ДВ* [15, 04.08.2021]);

– аргументация посредством апелляции к интересам и ценностям пользователей платформы, использование психологической аргументации (*Выйдя на пенсию, пенсионер в Европе или США начинает путешествовать, посещать новые страны, собирать впечатления и эмоции. Российский пенсионер, выйдя на пенсию, выходит со стульчиком на улицу и начинает продавать овощи со своего дачного участка. А так страна великая, да* [15, 02.07.2021]; *Да всех их там в отставку! Задолбали уже* [15, 02.08.2021]);

– эмоциональное воздействие, внушение: использование эмоциональной лексики, восклицательных предложений (*Просто нет слов, после такого вердикта. Нет ни совести, ни чести, ничего от человека. Ужас!!!!!!!!!*; *А не гнать народ.как стадо на заклание!* [15, 03.08.2021]; применение косвенных формул согласия, в том числе, риторических вопросов (*Зачем людей держать за идиотов????* [15, 03.08.2021]);

– фактологическая аргументация (обилие цифр, собственных имен и др. средств формирования достоверности: *… для нанесения очередного удара по экономике США и процветания граждан нашей страны, ведущая нефтяная компания Лукойл снова подняла цены на бензин в городе Тюмени. Дизельное топливо теперь стоит 51р 37к. № 95 бензин – 50р. 08к. № 92 бензин – 45р. 00к. … К сожалению зарплаты нашим гражданам поднять не удается потому, что деньги нужны на помощь Сирии и Венесуэле* [15, 01.08.2021]).

Исследуемые коммуникативные практики характеризуются также комбинацией признаков разных по их субъектным, референтным, инструментальным свойствам дискурсов: институциональных (в публикациях от лица сообщества), а именно, политического (ср. основные признаки данного дискурса: идеологизация, агитаторство и пропагандизм, актуальность, критичность, персуазивность, оценочность, фактологичность, нацеленность на контроль, агональность, интеграцию и дифференциацию участников) и медийного (оперативность, доступность и структурированность изложения, сочетание разных видов аргументации, объективного и субъективного, фактографичность и оценочность, персуазивность, диалогичность, установки на социализацию, публичность, мобилизацию) дискурсов; персонального бытового дискурса (в комментариях участников ССС; диалогичность, свернутость высказываний, равностатусность участников, спонтанность, использование разговорной, сниженной лексики, конкретная денотативная направленность), интернет-дискурса (интерактивность, виртуальность, обеспечение быстрой и активной обратной связи, высокая проницаемость, элементы неформальности, инструменты компенсации невербального, принципиальная гетерогенность участников).

На фоне широкого конструирования идентичности ССС и привлечения сторонников, активного продуцирования участниками протестных мобилизационных ССС «Я-ресурсов» и групповых ресурсов, как отмечает ряд исследователей, про-

исходит превращение самих погруженных в медийные практики субъектов коммуникации в продукт медиа [18, с. 42].

Сообщества конфликтной мобилизации в СС представляют собой гипержанр, объединяющий персональные и групповую страничку, необходимые интерактивные инструменты для выполнения названных функций. Изучаемые сообщества характеризуются:

1) высокой интерактивностью (интерактивный инструментарий для обеспечения обратного взаимодействия в мобилизационных ССС более разнообразен, чем в исследованных нами ранее жанрах протестной коммуникации – блогах и онлайн-петициях) [2; 4];

2) полифоничностью (предполагает облигаторное участие в коммуникативных практиках помимо адресантов других членов ССС, обеспечивающих своими разнообразными действиями, интерактивными реакциями целостность и функциональность мобилизационных коммуникативных практик в ССС; отражается в умножении субъектов коммуникации и новых характеристиках эстетического сознания на фоне массового превращения наблюдателей в со-адресантов) [19, с. 312; 20];

3) поликодовостью и гипертекстуальностью (активное использование гиперссылок, изображений, плакатов, фейковых плакатов, плакат-бастинга, интернет-мемов, карикатур, видео), что, с одной стороны, способствует симультанному информированию с использованием разных сенсорных модальностей, с другой стороны, кроет в себе новые возможности и средства манипуляции (например, гиперболизация при использовании эмотиконов в условиях мнимой близости, отсутствия возможности верификации может использоваться в манипулятивных целях).

Примеры поликодовых форматов, используемых при конфликтной мобилизации в ССС:

Плакат:



[21, 27.07.2021], https://vk.com/protiv_sistems

Фейковый плакат:



[21, 28.07.2021], https://vk.com/protiv_sistems

Интернет-мем:

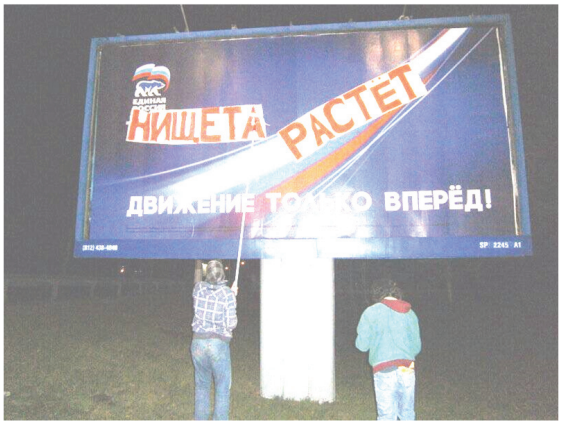


[15, 26.07.2021], https://vk.com/nopensionreform

Изображение:



[21, 27.07.2021], https://vk.com/protiv_sistems



Видео: [15, Хотите как во Франции???, 27.07.2021], https://vk.com/video31763298_456240534?list=ce5b077a2cd6bfe5df;

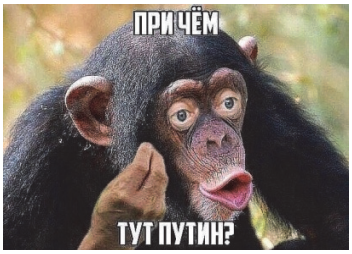
Плакат-бастинг: [22, 28.05.2021], https://vk.com/wall-21929443_16607

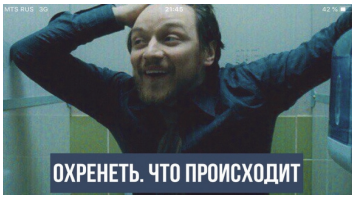


Карикатура (на председателя ЦИК Э. Панфилову):
[15, 30.07.2021], https://vk.com/photo196078191_457269093

Наиболее частотными из перечисленных форматов, как показывает выполненный анализ, являются плакаты, видео и интернет-мемы. При этом для конфликтной мобилизации в ССС используется большая часть выделяемых (прежде всего по их визуальной стилистике и способу смыслообразования. [23]) жанровых разновидностей мемов; наиболее частотны макросы, эдвайсы, демотиваторы. Например:

1) макрос (визуальный шаблон содержит, изображение человека или животного, передающее какую-либо эмоцию; оценка актуального обстоятельства реализуется посредством отсылки к соответствующей эмоции):





[21, 29.07.2021], https://vk.com/protiv_sistems

2) эдвайс (разноцветные картинки с различными персонажами с подписью / подписями, содержащими остроумную фразу / фразы персонажа; возможно, неожиданную развязку во второй фразе):

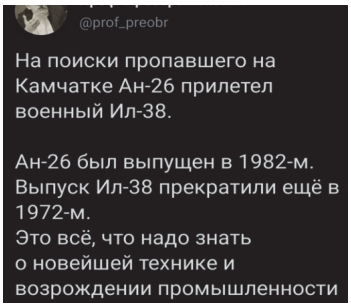


[21, 25.07.2021], https://vk.com/protiv_sistems



[21, 28.07.2021], https://vk.com/protiv_sistems

3) демотиватор (белая надпись, возможно, с картинкой, на черном фоне, содержащая остроумное, пессимистически настраивающее высказывание):



[17, 06.07.2021];

Гипержанровость и полидискурсивность обусловливают и стилистический синкретизм.

Размещаемые от лица сообщества и членами сообщества направленные на формирование желаемого отношения и конфликтной солидарности публикации характеризуются большей частью признаками институционального общения, книжной речи (*Депутаты фракции КПРФ в Мосгордуме выступили с политическим заявлением касательно преследований коммунистов … Партия КПРФ предложила новый путь, новый способ достичь решения социально значимых проблем, и нужно сделать 10 шагов, чтобы начать выходить из глубокого социального и экономического кризиса, который неминуемо тащит нас в бездну!* [15; 04.08.2021]); соотносятся по своим стилистическим признакам с жанром открытого письма против / в поддержку чего-либо (реализуется «я-мы-концепция», противопоставление оппоненту (⚡*С начала 2021 года состояние российских богатеев увеличилось на $39,4 млрд.* ☝ *Тем временем обычные граждане … экономят на еде. Такая ситуация абсолютно нетерпима … 19 сентября – вместе сделаем правильный выбор!* [15; 03.08.2021]), самопрезентация коллективного субъекта – сообщества (*Данное сообщество будет объединять всех граждан РФ в борьбе против антинародных законов* [15])). При этом конструируемая солидарность основывается на формируемых (в особенности посредством комментирования и интерактивных реакций) коллективных понимании и интерпретировании. Комментарии пользователей, сопрягаясь с признаками жанра интернет-формума с его полилогичностью, двувекторной адресацией конкретному участнику ССС и всем пользователям, относительной макромонотематичностью, различием смысловых позиций и ролей участников в зависимости от их активности, репутации, активной апелляцией к прецедентности (см. [24]), преимущественно демонстрируют признаки разговорной речи (*а ватностан смотрит на все события, как на дешёвый сериал … Зомбоящик делает своё дело* [21, 01.08.2021], коллоквиализации и окказиональности (производные слова и словообразовательные аффиксы, происходящие из некодифицированного языка; характеризует современный медийный дискурс; например: *Мусоровики* (комментарий участника ССС о силовиках к публикации об избиении журналистки [21, 20.07.2021]), характеризуются спонтанностью, ситуативностью, высокой субъективностью (*Я вам так скажу, вступайте в ОДА; Евгений, у нас соседи делятся лекарствами друг с другом проблем нет...*; *Только Бурлаки народ а они в барже сидят* [21, 02.08.2021], отступлениями от логической, структурной, пунктуационной оформленности высказывания (тенденция к сближение с внутренней речью [25]*; Андрей, ну про то что уедут даже не сомневаюсь*; *Есть люди которые могут объяснить смысл поста интересно почитать* [ПС, 22.07.2021, 01.08.2021]); усилением фатики (*Люди, очередной раз вступаю в ваши дебаты. … Спасибо всем, кто не равнодушен!* [21, 20.07.2021]); эллипсисом, неполными предложениями (*А Ленин – согласны*?; *Константин, в думе точно ...* [21, 02.08.2021, 29.07.2021]); высокой частотностью оценочной и эмоциональной лексики (см. примеры выше), направленной на эмоциональную разрядку и проявление эмоциональной солидарности.

Исследуемые ССС конфликтной мобилизации в России представляют собой преимущественно открытые, администрируемые сообщества. Анализируемые практики протестной коммуникации имеют интегративную природу: а) характеризуются полифункциональностью (информационно-оценочная, директивная, агитационно-пропагандистская функции, реализуемые посредством коррелирующей с фазами и способами протестной мобилизации совокупности коммуникативных, интерактивных инструментов в рамках актуализируемой «я-мы-концепции», предполагающей солидаризирующее противопоставление оппоненту, самопрезентацию группы и формирование групповой идентичности); б) сочетают в себе признаки институциональных политического и медийного дискурсов, персонального бытового дискурса, интернет-дискурса; в) представляют собой гипержанр, которому присущи высокаяй интерактивность, полифоничность, поликодовость и гипертекстуальность (наиболее частотные поликодовые форматы плакаты, видео и интернет-мемы, среди последних прежде всего, макросы, эдвайсы, демотиваторы); г) отличаются стилистическим синкретизмом, совмещая в себе признаки институционального общения, книжной речи, разговорной речи; соотносятся по своим стилистическим признакам с жанрами открытого письма против чего- / кого-либо и интернет-форума.

Библиографический список

1. Бараш Р.Э., Антоновский А.Ю. Системно-коммуникативное исследование радикальных движений, или как возможна научная теория протеста. *Философский журнал*. 2018; № 11 (2): 91 – 105.
2. Ребрина Л.Н., Шамне Н.Л. Системно-коммуникативные измерения современного протеста (на материале немецкоязычных онлайн-петиций). *Научный диалог*. 2020; № 3: 151 – 167.
3. Ребрина Л.Н. Формирование локального патриотизма прошлого: информационный баланс коммуникативно-текстовой среды. *Научный диалог*. 2019; № 2: 49 – 64.
4. Ребрина Л.Н. Немецкоязычные политические блоги как актуальная протестная практика в контексте медиатизации и постулатов конфликтологии. *Научный диалог*. 2020; № 6: 129 – 146.
5. Ребрина Л.Н. Онлайн-петиции как форма протестной коммуникации в условиях электронной демократии. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 478 – 482.
6. Kersting N. Online Beteiligung – Elektronische Partizipation – Qualitätskriterien aus Sicht der Politik. *Internet und Partizipation. Bottom up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*, Voss, K. (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS, 2014: 53 – 87.
7. Гладченко И.А. Новые подходы к изучению мобилизации в сетевых сообществах. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2019; № 10 (2): 30 – 43.
8. Киняшева Ю.Б. Социальные сети как инструмент политической мобилизации граждан в современной России. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2018; № 3: 3 – 10.
9. Бауман З. Социальные медиа как западня. *Гефтер*. 2016; 27 января. Available at: http://gefter.ru/archive/17336
10. *Социальные сети в России: цифры и тренды, осень 2020*. 2020; 30 июня. Available at: https://br-analytics.ru/blog/social-media-russia-2020/
11. Щипицина Л.Ю. *Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации*. Архангельск: Поморский университет, 2009.
12. Щипицина Л.Ю. Социальная сеть как жанр интернет-коммуникации. *Медиалингвистика*. 2014; № 3: 220 – 224.
13. Ваньке А., Ксенофонтова И., Тартаковская И. Интернет-коммуникации как средство и условие политической мобилизации в России (на примере движения «За честные выборы»). *Inter*. 2014; № 7: 44 – 73.
14. Марченко Н.Г. *Социальная сеть «ВКонтакте»: лингвопрагматический аспект (Теория языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2013.
15. *Россия против повышения пенсионного возраста*. Available at: https://vk.com/nopensionreform
16. *Петербург против*. Available at: https://vk.com/spb.protiv
17. *19 Сентября Голосуем За отмену Пенсионной реформы*. Available at: https://vk.com/bez_pensii_vrn
18. Дзялошинский И.М. *Медиапространство России: коммуникационные стратегии социальных институтов*. Москва: АПК и ППРО, 2013.
19. Маньковская Н.Б. *Эстетика постмодернизма*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
20. Уразова С.Л. Социальные сети как форма общественного диалога./ *Известия Уральского федерального университета.* Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016; № 150 (2): 26 – 33.
21. *Против системы*. Available at: https://vk.com/protiv_sistems
22. *Красная Москва*. Available at: https://vk.com/wall-21929443_16607
23. Бабикова М.Р. Жанровые разновидности интернет-мемов в современном националистическом дискурсе. *Известия Уральского федерального университета.* Серия 1: проблемы образования, науки и культуры. 2019; № 2 (186): 67 – 73.
24. Патрушева Л.С. Функционально-стилистические особенности форума как жанра интернет. *Вестник Удмуртского университета. Филология и история*. 2013; № 4: 128 – 134.
25. Выготский Л.С. Мышление и речь. *Психология развития человека*. Москва: Издательство Эксмо, 2005. Available at: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-7-myshlenie_i_rech.pdf

References

1. Barash R.`E., Antonovskij A.Yu. Sistemno-kommunikativnoe issledovanie radikal'nyh dvizhenij, ili kak vozmozhna nauchnaya teoriya protesta. *Filosofskij zhurnal*. 2018; № 11 (2): 91 – 105.
2. Rebrina L.N., Shamne N.L. Sistemno-kommunikativnye izmereniya sovremennogo protesta (na materiale nemeckoyazychnyh onlajn-peticij). *Nauchnyj dialog*. 2020; № 3: 151 – 167.
3. Rebrina L.N. Formirovanie lokal'nogo patriotizma proshlogo: informacionnyj balans kommunikativno-tekstovoj sredy. *Nauchnyj dialog*. 2019; № 2: 49 – 64.
4. Rebrina L.N. Nemeckoyazychnye politicheskie blogi kak aktual'naya protestnaya praktika v kontekste mediatizacii i postulatov konfliktologii. *Nauchnyj dialog*. 2020; № 6: 129 – 146.
5. Rebrina L.N. Onlajn-peticii kak forma protestnoj kommunikacii v usloviyah `elektronnoj demokratii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 478 – 482.
6. Kersting N. Online Beteiligung – Elektronische Partizipation – Qualitätskriterien aus Sicht der Politik. *Internet und Partizipation. Bottom up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*, Voss, K. (Hrsg.). Wiesbaden: Springer VS, 2014: 53 – 87.
7. Gladchenko I.A. Novye podhody k izucheniyu mobilizacii v setevyh soobschestvah. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2019; № 10 (2): 30 – 43.
8. Kinyasheva Yu.B. Social'nye seti kak instrument politicheskoj mobilizacii grazhdan v sovremennoj Rossii. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2018; № 3: 3 – 10.
9. Bauman Z. Social'nye media kak zapadnya. *Gefter*. 2016; 27 yanvarya. Available at: http://gefter.ru/archive/17336
10. *Social'nye seti v Rossii: cifry i trendy, osen' 2020*. 2020; 30 iyunya. Available at: https://br-analytics.ru/blog/social-media-russia-2020/
11. Schipicina L.Yu. *Zhanry komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii*. Arhangel'sk: Pomorskij universitet, 2009.
12. Schipicina L.Yu. Social'naya set' kak zhanr internet-kommunikacii. *Medialingvistika*. 2014; № 3: 220 – 224.
13. Van'ke A., Ksenofontova I., Tartakovskaya I. Internet-kommunikacii kak sredstvo i uslovie politicheskoj mobilizacii v Rossii (na primere dvizheniya «Za chestnye vybory»). *Inter*. 2014; № 7: 44 – 73.
14. Marchenko N.G. *Social'naya set' «VKontakte»: lingvopragmaticheskij aspekt (Teoriya yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
15. *Rossiya protiv povysheniya pensionnogo vozrasta*. Available at: https://vk.com/nopensionreform
16. *Peterburg protiv*. Available at: https://vk.com/spb.protiv
17. *19 Sentyabrya Golosuem Za otmenu Pensionnoj reformy*. Available at: https://vk.com/bez_pensii_vrn
18. Dzyaloshinskij I.M. *Mediaprostranstvo Rossii: kommunikacionnye strategii social'nyh institutov*. Moskva: APK i PPRO, 2013.
19. Man'kovskaya N.B. *`Estetika postmodernizma*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
20. Urazova S.L. Social'nye seti kak forma obschestvennogo dialoga./ *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2016; № 150 (2): 26 – 33.
21. *Protiv sistemy*. Available at: https://vk.com/protiv_sistems
22. *Krasnaya Moskva*. Available at: https://vk.com/wall-21929443_16607
23. Babikova M.R. Zhanrovye raznovidnosti internet-memov v sovremennom nacionalisticheskom diskurse. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 1: problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2019; № 2 (186): 67 – 73.
24. Patrusheva L.S. Funkcional'no-stilisticheskie osobennosti foruma kak zhanra internet. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filologiya i istoriya*. 2013; № 4: 128 – 134.
25. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2005. Available at: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-7-myshlenie_i_rech.pdf

Статья поступила в редакцию 06.08.21

УДК 811.112.2'42:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-290-294

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Leading Researcher, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Shamne N.L., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Director of the Institute of Philology and Intercultural Communication, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*

COMMUNITIES OF CONFLICT MOBILIZATION IN SOCIAL NETWORKS OF RUSSIA AND GERMANY AS ACTUAL ACTORS OF PROTEST COMMUNICATION: GENERAL AND SPECIFIC SYSTEMIC-COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS. The article presents results of comparing the studied systemic-communicative characteristics of the Russian- and German-speaking communities of conflict mobilization in the social networks VKontakte and Facebook, reflecting the

spatio-temporal (genre-discursive specificity), collective-personal and substantive dimension of modern protest. The conclusion is made on similar genre-discursive features of the described communicative practices, on similar communicative manifestations of the process of the mediatization of society and politics, ways and means of forming and maintaining Internet solidarity; on general and specific patterns of user behavior of community members, communicative behavior of the addressee and addressee in the course of conflict mobilization; on multiple intersections of thematic dominants, reflecting the spheres-sources of objects of problematization; on the overlapping and different relevant strategies for shaping the social risk agenda in the mobilization communities of the two countries.

Key words: **protest communication, conflict mobilization, social network community, systemic-communicative characteristics, Russian language, German language.**

***Л.Н. Ребрина**, д-р филол. наук, проф., вед. науч. сотр., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
***Н.Л. Шамне,** д-р филол. наук, проф., директор института филологии и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*

СООБЩЕСТВА КОНФЛИКТНОЙ МОБИЛИЗАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ РОССИИ И ГЕРМАНИИ КАК АКТУАЛЬНЫЕ АКТОРЫ ПРОТЕСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОБЩИЕ И СПЕЦИФИЧНЫЕ СИСТЕМНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статье излагаются результаты сопоставления изученных ситемно-коммуникативных характеристик русско- и немецкоязычных сообществ конфликтной мобилизации в социальных сетях ВКонтакте и Facebook, отражающих пространственно-временное (жанрово-дискурсивную специфику), коллективно-личностное и предметное измерение современного протеста. Делается вывод о схожих жанрово-дискурсивных признаках описываемых коммуникативных практик, об аналогичных коммуникативных проявлениях процесса медиатизации общества и политики, способах и средствах формирования и поддержания интернет-солидарности; об общих и специфичных закономерностях пользовательского поведения членов сообществ, коммуникативного поведения адресанта и адресата в ходе конфликтной мобилизации; о множественных пересечениях тематических доминант, отражающих сферы-источники объектов проблематизации; о совпадающих и различающихся релевантных стратегиях формирования повестки дня социальных рисков в мобилизационных сообществах двух стран.

Ключевые слова: **протестная коммуникация, конфликтная мобилизация, сообщество социальной сети, системно-коммуникативные характеристики, русский язык, немецкий язык.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00193

Цель исследования заключается в сопоставлении полученных ранее результатов изучения системно-коммуникативных характеристик актуального формата протестной коммуникации - сообществ конфликтной мобилизации в социальных сетях - в России и Германии. Выполняемое сопоставление направлено на определение общих и этнокультурно специфичных признаков конфликтной мобилизации в сравниваемых лингвокультурах. При этом мы исходим из понимания протеста как коммуникативной системы, характеризуемой тремя измерениями: а) пространственно-временным (применительно к лингвистической перспективе - релевантные, устойчивые признаки прототипических коммуникативных практик, их жанрово-дискурсивные характеристики); б) коллективно-личностным (состав участников, способы экспликации категорий адресанта и адресата, их коммуникативное поведение); в) предметным (тематические доминанты, отражающие сферы-источники дискурсивно конструируемых угроз, используемые при этом стратегии, тактики, языковые средства). Сравнение раскрывающих названные измерения системно-коммуникативных характеристик русско- и немецкоязычных сообществ конфликтной мобилизации и систематизация результатов сравнения составляют задачи данного исследования.

Актуальность выбранной темы определяется социальной важностью самого изучаемого феномена протеста; нарастающим политическим влиянием его описываемого формата (конфликтная мобилизация в сообществах социальных сетей) на фоне широкого распространения политического гражданского участия и его значимости в информировании, формировании общественного сознания и современной повестки дня социальных рисков; важностью описания изменений самой коммуникации, воздействия и взаимодействия в условиях информационной глобализации и медиатизации общества. Научная новизна на фоне дефицита лингвистических интегративных сопоставительных исследований коммуникативных характеристик конфликтной мобилизации в социальных сетях определяется применяемыми подходами (междисциплинарный, системно-коммуникативный, сравнительный), комплексным характером исследовательских задач, многовекторной перспективой исследования (изучаются системно-коммуникативные характеристики конфликтной мобилизации в двух странах, проявления процесса медиатизации общества, политики в исследуемых коммуникативных практиках, удовлетворительность коммуникации, а именно степень реализации постулатов успешной конфликтной коммуникации гарвардской школы конфликтологии).

Применение системно-коммуникативного и сравнительного подходов, учет актуальных достижений по проблематике исследования в социологии, политологии, медипсихологии позволили получить новые научные результаты, вносящие вклад в осмысление современного протеста, коммуникативной природы социальных явлений, политического потенциала сообществ социальных сетей, специфики конфликтной мобилизации в контексте изменения информационно-коммуникативного пространства и диалектики общего и лингвосоциокультурно обусловленного; в развитие коммуникативной теории протеста, что составляет теоретическую значимость работы. Учитывая растущий потенциал протестных сообществ в социальных сетях как инструмента «мягкой силы», полученные результаты могут быть полезны при регулировании поведения конфликтных, протестных социумов, для оптимизации конфликтной коммуникации.

2. Жанрово-дискурсивные характеристики сообществ конфликтной мобилизации в социальных сетях России и Германии

Выполненный анализ признаков коммуникативных практик мобилизационных сообществ социальных сетей (СС) России и Германии, составляющих пространственно-временное измерение современного протеста (о системно-коммуникативных характеристиках протеста [1], сопоставление полученных для двух лингвокультур результатов позволяют заключить, что сообщества конфликтной мобилизации двух стран обладают схожими жанрово-дискурсивными характеристиками, представляют собой гипержанр интегративной природы, включающий индивидуальные страницы профилей пользователей, страницу сообщества с набором вкладок и совокупностью требуемых для публичного взаимодействия коммуникативных инструментов (возможность размещения публикаций, комментирования, подписки, солидарных реакций, репостов, личных сообщений участниками группы, хранения файлов и др.), отличающийся высокой интерактивностью, облигаторной полифоничностью, гипертестуальностью, поликодовостью (подробнее о характеристиках см. [2], реализующейся активнее всего в размещаемых плакатах (в том числе фейковых или плакат-бастинге), видеосюжетах, интернет-мемах (наиболее частотны в исследуемых практиках России и Германии эдвайсы и макросы). Интегративный характер изучаемых русско- и немецкоязычных сообществ проявляется в разноформатном поддерживаемом взаимодействии участников (синхронное, асинхронное, межличностное, групповое, институциональное и персональное бытовое, нацеленные на проблематизацию, солидаризацию, самопрезентацию), их полифункциональности (выполняя персуазивную, информационно-оценочную, агитационно-пропагандисткую, директивную / регулятивную функции, сочетают в себе признаки соответствующих жанров) [3]. Гетерогенность реализуемых функций обусловливает активное функционирование разнообразных языковых средств побуждения, оценки, фатики, эмоционального воздействия, психологической аргументации, фактической аргументации (включая средства воссоздания достоверности). Полифункциональность, множественность целей коррелируют с полидискурсивностью описываемых практик. Диффузная дискурсивная природа описываемых коммуникативных практик двух стран отражается в сочетании присущим им признаков медийного, политического, персонального бытового дискурсов, интернет-дискурса. Как показывает анализ, коммуникативное взаимодействие в сообществах конфликтной мобилизации, как и другие современные жанры протестной коммуникации, демонстрируют проявления медиатизации общества, личности, политики, распространение Net-мышления (подробнее о медиатизации общества, политики, Net-мышлении [4 – 9]. Описанные характеристики объясняют релевантный для изучаемых коммуникативных практик стилистический синкретизм, заключающийся в сочетании признаков институционального общения, книжной речи, бытового

общения и разговорной речи, жанров открытого письма и интернет-форума. Контент сообществ конституируют внешние (появляющиеся в группе благодаря репостам участников) и внутренние, косвенно и непосредственно (организующие совместную протестную онлайн- / офлайн-акцию) мобилизирующие публикации.

3. Коллективно-личностное измерение коммуникативных практик протеста в сообществах конфликтной мобилизации в социальных сетях России и Германии

Анализ коллективно-личностных характеристик, обеспечивающих мобилизационный потенциал сообществ СС (изучение статистики динамики состава и «публикационной», «реагирующей» активности членов сообществ СС, способов экспликации адресанта и адресата, формирования и поддержания виртуальной солидарности, релевантных тактик и используемых языковых средств адресанта и адресата в рамках аргументативной, самопрезентационной, фатической стратегий) [10] и сопоставление полученных результатов для двух лингвокультур, позволил сделать следующие основные выводы.

Интерфейс страниц социальных сообществ Росси и Германии имеет схожий, простой, стандартный функционал, обеспечиваемый набором вкладок (Информация; Обсуждение; Записи сообщества; Ссылки; Наши мероприятия; Фотоальбомы; Видеозаписи). Изучение и сравнение предлагаемой на страницах немецко- и русскоязычных сообществ статистики показывает, что более многочисленными по составу являются общедоступные / открытые группы; динамика роста сообщества и размещения нового контента, как правило, не зависит от количества участников и типа группы (закрытая / открытая), относительно релевантным параметром выступает дата создания сообщества (наибольшая динамика роста и активность размещения контента характеризуют группы, появившиеся в 2020 – 2021 гг.); в малых сообществах информирование администрируется в меньшей степени, высока доля публикаций обычных участников группы, в отличие от больших сообществ; большие и малые сообщества часто различаются доминирующей формой онлайн-участия (в больших сообществах наиболее популярны символы интерактивных реакций, в малых – комментарии и репосты; низкая позитивная динамика состава группы и размещения нового контента обусловливает и низкую степень участия; регулярно демонстрирует онлайн-активность небольшая часть сообщества, независимо от размера группы; обнаруживается связь между наличием офлайн-активности сообщества и большей степенью администрирования информирования в группе (о лингвистических характеристиках, политическом, персуазивном потенциале сообществ в СС см. подробнее [4; 10 – 14]).

Адресант (единичный, коллективный) и адресат в русско- и немецкоязычных мобилизационных сообществах получает схожую разнообразную экспликацию; наименьшую экспликацию получают со-адресанты, делящиеся в сообществе внешними публикациями (посредством выбора предлагаемой сообществу публикации, в шапке репоста посредством указания на автора репоста, в дополнения, комментариях автора репоста и в обращениях в ответных комментариях участников группы, в возможных ответах автора репоста на комментарии); наиболее разнообразную экспликацию получает массовый адресат – члены сообщества (посредством всего доступного коммуникативного инструментария, во всех вкладках на странице сообщества и личных профилях). Самопрезентация коллективного субъекта – сообщества (как правило, только в описании группы) и индивидуальная самопрезентация участников сообщества являются малочастотными явлениями в обеих лингвокультурах.

К основным релевантным средствам формирования / циклического поддержания виртуальной солидарности в русско- и немецкоязычных мобилизационных сообществах мы относим: 1) равностатусность участников, добровольность и трансграничность; 2) публичность процесса и продуктов солидаризации и мобилизации (интерактивный инструментарий, активная обратная связь с группой и посткоммуникация); 3) актуализация «я-мы-они-концепции» (презентация группы с широкой идентификацией с адресатом и противопоставление оппоненту, средства реализации фатической стратегии, коммуникативный инструментарий, общая медиатека, статистика солидарных реакций); 4) возможность модификации онлайн-активности группы в офлайн-акции. Общим для коммуникативного поведения адресанта в рамках описываемых немецко- и русскоязычных коммуникативных практик является наибольшая частотность стратегии аргументирования (примерно 2/3 контекстов публикаций), меньшая частотность фатической стратегии (примерно 1/3 в немецко- и 1/4 контекстов в русскоязычных практиках) и периферийный характер самопрезентационной стратегии (примерно 1/8 контекстов).

При этом адресанты публикаций в обеих странах одинаково часто используют такие тактики фатической стратегии как экспликация вовлечения в обсуждение, действия и идентификации с массовым адресатом, тактику самопрезентационной стратегии «нацеленное самопредставление»; русскоязычные адресанты используют чаще, чем немецкоязычные тактику фактического аргументирования, фатическую тактику консолидирующего призыва к адресату, значительно чаще – тактику противопоставления неодобряемому оппоненту; немецкоязычные адресанту реализуют чаще, чем русскоязычные тактики психологического и логического аргументирования, фатическую татку солидаризирующего комплимента массовому адресату и самопрезентационную тактику предъявления коллективной позиции группы.

Что касается стратегий и тактик адресата в изучаемых русскоязычных и немецкоязычных сообществах, то описываемые практики обнаруживают также как сходства, так и различия в коммуникативном поведении адресатов. В обеих лингвокультурах адресаты одинаково часто используют аргументативную стратегию; тактику логического аргументирования, самопрезентационные тактики солидаризирующей идентификации с членами сообщества и солидаризирующей идентификации с адресантом, тактику предъявления субъективной позиции; русскоязычный адресат прибегает чаще, чем немецкоязычный к фатической тактике консолидации посредством призыва / обращения к членам сообщества, к самопрезентационным тактикам отрицательной идентификации с участниками сообщества, отрицательной идентификации с адресантом, противопоставления общему оппоненту, предъявления субъективной позиции; в сообществах Германии адресат чаще применяет, чем адресат в российских мобилизационных сообществах фактическое аргументирование, фатические тактики солидаризирующего комплимента участникам сообщества, экспликация вовлечения в обсуждение; используемые немецким адресантом самопрезентационные тактики солидаризирующего комплимента адресанту (не типично для российских сообществ), самопредставления, демонстрации осведомленности или компетентности не типичны для русскоязычных членов сообществ. В целом адресат использует более развитый спектр самопрезентационных тактик по сравнению с адресантом. В рамках описанных стратегий и реализующих их тактик адресант и адресат используют схожие релевантные языковые средства, при этом адресат существенно активнее использует дейктические и оценочные единицы, сокращения, эмотиконы, окказионализмы; русскоязычный адресат активнее применяет сниженную, грубую, бранную обсценную лексику, эвфемизмы нецензурных лексических единиц.

4. Предметное измерение коммуникативных практик протеста в сообществах конфликтной мобилизации в социальных сетях России и Германии: закономерности проблематизации социальной реальности

Количественный анализ актуализируемых тематических доминант в конфликтной мобилизации в сообществах СС России и Германии, сопоставление полученных результатов позволил выделить частотные общие («антиковидные меры, ковидные ограничения, вакцинация, пенсионная реформа, деятельность правительства, действия президента / канцлера, программа некоторых партий – Единой России в русскоязычных сообществах и крайних правых силы, прежде всего Альтернативы для Германии, в немецкоязычных сообществах) и специфичные (локальные экономисекие, социальные экологические проблемы, коррупция, защита конституционных прав в России и миграционная политика в Германии) сферы-источники» объектов проблематизации. При этом проекции ключевых сфер проблематизации с позиций активных граждан (продуцентов собственного контента) и рядовых наблюдателей (адресатов, членов сообщества) обнаруживают множество пересечений. Данные наблюдения для обеих стран подтверждает также анализ статистики солидарных онлайн-реакций разной формы (символы интерактивного одобрения, репосты, комментарии). Преобладание поддерживающих, согласных реакций косвенно указывает на сам факт запланированной и реализованной целенаправленной проблематизации фрагментов социальной реальности (отражает разделение массовых адресатом эмоциональных переживаний, транслируемых оценок, отношения, знаний).

Как показывает выполненный анализ протестных коммуникативных практик в мобилизационных сообществах СС России и Германии и сопоставление полученных результатов, проблематизация фрагментов социальной реальности, формирование актуальной «повестки угроз» реализуется посредством стратегии квалификации объекта тематизации как проблемы и стратегии предъявления оценки. Реализация данных стратегий обнаруживает сходства и различия в рамках сопоставляемых лингвокультур. При обосновании статуса «угроза» в русско- и немецкоязычных сообществах одинаково активно используют тактику обвинения оппонента (субъекта власти, его сторонников) как аргумент в пользу предъявления современного положения дел как опасной, требующей изменений ситуацию и тактику призыва к адресату изменить создавшееся положение как подтверждение его неблагоприятности. При этом в немецкоязычных сообществах активнее, чем в русскоязычных, используется тактика экспликации негативных последствий современной ситуации, тактика ее прямой отрицательной оценки, тактика декларации в качестве цели группы борьбы против тематизируемой угрозы / риска; специфичной для русскоязычных сообществ является довольно продуктивная (примерно 1/5 контекстов) тактика непосредственной отрицательной оценки качеств, компетенции оппонента как косвенный аргумент в пользу оценки его действий и ситуации как угрожающей. При предъявлении массовому адресату оценки (может транслироваться как подкрепленная чем-либо / кем-либо или субъективная, индивидуальная) доминирует и примерно одинаково часто употребляется в русско- и немецкоязычных мобилизационных протестных сообществах тактика введения оценки как разделяемой множеством людей; в исследуемых русскоязычных протестных практиках чаще, чем в немецкоязычных, реализуется предъявление оценки как субъективной индивидуальной, а в немецкоязычных оценка чаще предлагается как нравственная аксиома, как разделяемая экспертом.

Исследуемые коммуникативные практики направлены на поддержание контроля медиарельности, обусловливаются логикой используемых медиа, отражают медиатизацию общества, личности, политики, характеризуясь сиплифицированным редуцированным конструированием социальной реальности и ее

виртуализацией, смещением границ публичного и личного, смешением и равностатусностью рационального и эмоционального, объективного и субъективного, диффузностью категорий адресата и адресанта, умножением и усложнением самих субъекта коммуникации, трансгрессивностью (о трансгерссивности см. [15]), толерантностью к неопределенности, неполной или, наоборот, чрезмерной информации, сочетанием признаков стратегии жесткого разрешения конфликтов и «мягкой силы», затяжных переговоров. При этом в качестве недостатков описываемых русско- и немецкоязычных коммуникативных практик с позиций гарвардской школы конфликтологии (о постулатах успешно применяемой уже более пятидесяти лет концепции «Принципиальные переговоры» Гарвардской школы конфликтологии см. [16]) можно отметить перенос отрицательной оценки с ситуации на оппонента, акцентирование противоположных позиций сторон в ущерб поиску общих интересов, однотипность объективных аргументов (слабое привлечение разных источников экспертного мнения), использование недолжных аргументов (разнообразных уловок, селективного информирования, логических ловушек).

Сопоставление полученных результатов изучения системно-коммуникативных характеристик протестных коммуникативных практик сообществ конфликтной мобилизации в социальных сетях России и Германии позволило выявить общие и лингвокультурно специфичные черты описываемого актуального формата протеста.

Относительно первого описанного системно-коммуникативного измерения русско- и немецкоязычные сообщества конфликтной мобилизации демонстрируют совпадение основных характеристик; они обладают схожими жанрово-дискурсивными характеристиками, представляя собой полифункциональный, стилистически синкретичный гипержанр, характеризующийся сочетанием признаков разных дискурсов; сопряжением признаков жанров открытого письма и интернет-форума; высокой интерактивностью, облигаторной полифоничностью, гипертестуальностью и поликодовостью.

Статистика участников сообществ на страницах групп указывает на схожий гетерогенный состав сообществ конфликтной мобилизации в двух странах и аналогичное «пользовательское поведение» (активная положительная динамика роста состава и размещения нового контента в «молодых» сообществах; меньшее администрирование информирования в малых сообществах; различия в доминирующих формах онлайн-участия между малыми и большими сообществами; невысокий процент участников, регулярно оставляющих разнотипные солидарные реакции). Наряду с этим изучение характеристик коммуникативного-личностного измерения конфликтной мобилизации в социальных сетях также показало, что коммуникативные практики в обеих лингвокультурах характеризуются усложнением и диффузностью категорий адресант и адресат, получающих в мобилизационных протестных сообществах СС разнообразную актуализацию; наиболее разнообразную экспликацию получает массовый адресат, наименьшую – со-адресанты, делящиеся в сообществе внешними публикациями. В российских и немецких сообществах адресант активно использует аргументативную стратегию и несколько пренебрегает самопрезентационной стратегией. При этом русскоязычные адресанты уделяют больше внимания фактической аргументации, консолидации посредством призывов к сообществу и противопоставления оппоненту; авторы немецкоязычного контента чаще делают ставку на психологическую и логическую аргументацию, поддержку друг друга, формирование и экспликацию коллективной позиции группы. В обеих лингвокультурах адресатами активно используется солидаризирующая идентификация с членами сообщества, с адресантом и предъявление субъективной позиции. Русскоязычные члены сообщества более склонны к агитационным призывам, к демонстрации отрицательной идентификации с участниками сообщества, адресантом, с оппонентом; немецкоязычные адресаты – к фактическому аргументированию, солидаризирующим комплиментам в группе, самопредставлению, демонстрации осведомленности / компетентности. В обеих лингвокультурах адресат использует более развитый спектр самопрезентационных тактик по сравнению с адресантом; схожие языковые средства, за исключением существенно более активного употребления сниженной, оценочной лексики, сокращений, эмотиконов, окказионализмов. В сообществах обеих стран используются разнообразные способы формирования и поддержания циклической виртуальной солидарности группы, одним из значимых при этом является реализация «я-мы-они-концепции».

Характеристики предметного измерения изучаемых практик также демонстрируют сходства и различия. Тематические доминанты, отражающие сферы-источники» объектов проблематизации, обнаруживают множество пересечений в рамках сопоставляемых сообществ России и Германии; формирование повестки социальных рисков реализуется посредством стратегий квалифицирования объекта тематизации как проблемы и предъявления оценки. В описываемых сообществах России и Германии одинаково активно используется обвинение оппонента; в немецких сообществах больше значения придается обнародованию негативных последствий современной ситуации и ее прямой негативной оценки, декларации противостояния угрозе как цели группы. Специфичным для русскоязычных сообществ является указание на отрицательные качества самого оппонента. Оценка немецкоязычными и русскоязычными коммуникантами чаше всего предъявляется как разделяемая многими людьми; при этом русские в большей мере склонны к приведению субъективной индивидуальной оценки, немцы – к апелляции к нравственным нормам, мнению авторитета. В исследуемых коммуникативных практиках получает разнообразное отражение процесс медиатизации общества, политики. Коммуникативное взаимодействие в рамках описанных сообществ обнаруживает ряд отклонений от постулатов продуктивной конфликтной коммуникации с позиции представителей Гарвардской школы конфликтологии.

Библиографический список

1. Бараш Р.Э., Антоновский А.Ю. Системно-коммуникативное исследование радикальных движений, или как возможна научная теория протеста. *Философский журнал*. 2018; № 11 (2): 91 – 105.
2. Ребрина Л.Н., Шамне Н.Л. Системно-коммуникативные измерения современного протеста (на материале немецкоязычных онлайн-петиций). *Научный диалог*. 2020; № 3: 151 – 167.
3. Ребрина Л.Н. Онлайн-петиции как форма протестной коммуникации в условиях электронной демократии. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 478 – 482.
4. Ребрина Л.Н., Шамне Н.Л. Проблематизация социальной реальности в коммуникативных практиках конфликтной мобилизации в сообществах социальных сетей Германии. *Научный диалог*. 2021а; № 8: 73 – 86.
5. Казимирчик Л.В. Феномен медиатизации публичной политики: теоретико-методологический аспект. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 11: 99 – 103.
6. Курбатов В.И. NET-мышление: новые реалии информационной эры. *Гуманитарий юга России*. 2017; № 6: 173 – 181.
7. Паулов С.В. Медиатизация политики и место СМИ в системе политической коммуникации. *Вестник Читинского государственного университета*. 2008; № 1 (46): 26 – 30.
8. Пронина Е.Е. «Живой текст»: четыре стилевых признака Net-мышления. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2001; № 6: 74 – 80.
9. Бауман З. Социальные медиа как западня. *Гефтер*. 2016; 27 января. Available at: http://gefter.ru/archive/17336
10. Ребрина Л.Н. Конфликтная мобилизация в сообществах социальных сетей как актуальная практика протестной коммуникации: коллективно-личностное измерение. *Научный диалог*. 2021б; № 5: 115 – 139.
11. Гладченко И.А. Новые подходы к изучению мобилизации в сетевых сообществах. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2019; № 10 (2): 30 – 43.
12. Марченко Н.Г. *Социальная сеть «ВКонтакте»: лингвопрагматический аспект (Теория языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2013.
13. Щипицина Л.Ю. Социальная сеть как жанр интернет-коммуникации. *Медиалингвистика*. 2014; № 3: 220 – 224.
14. Уразова С.Л. Социальные сети как форма общественного диалога./ *Известия Уральского федерального университета.* Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016; № 150 (2): 26 – 33.
15. Степанов В.Н. Трансгрессивность как сущностная характеристика современного медиатекста в мировой сети. *Актуальные проблемы стилистики*. 2016; № 2: 149 – 158.
16. Fisher R., Ury W., Patton B. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving*. New York: Penguin Books; 2011.

References

1. Barash R.`E., Antonovskij A.Yu. Sistemno-kommunikativnoe issledovanie radikal'nyh dvizhenij, ili kak vozmozhna nauchnaya teoriya protesta. *Filosofskij zhurnal*. 2018; № 11 (2): 91 – 105.
2. Rebrina L.N., Shamne N.L. Sistemno-kommunikativnye izmereniya sovremennogo protesta (na materiale nemeckoyazychnyh onlajn-peticij). *Nauchnyj dialog*. 2020; № 3: 151 – 167.
3. Rebrina L.N. Onlajn-peticii kak forma protestnoj kommunikacii v usloviyah `elektronnoj demokratii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 478 – 482.
4. Rebrina L.N., Shamne N.L. Problematizaciya social'noj real'nosti v kommunikativnyh praktikah konfliktnoj mobilizacii v soobschestvah social'nyh setej Germanii. *Nauchnyj dialog*. 2021a; № 8: 73 – 86.
5. Kazimirchik L.V. Fenomen mediatizacii publichnoj politiki: teoretiko-metodologicheskij aspekt. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 11: 99 – 103.
6. Kurbatov V.I. NET-myshlenie: novye realii informacionnoj `ery. *Gumanitarij yuga Rossii*. 2017; № 6: 173 – 181.
7. Paulov S.V. Mediatizaciya politiki i mesto SMI v sisteme politicheskoj kommunikacii. *Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 1 (46): 26 – 30.
8. Pronina E.E. «Zhivoj tekst»: chetyre stilevyh priznaka Net-myshleniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2001; № 6: 74 – 80.
9. Bauman Z. Social'nye media kak zapadnya. *Gefter*. 2016; 27 yanvarya. Available at: http://gefter.ru/archive/17336
10. Rebrina L.N. Konfliktnaya mobilizaciya v soobschestvah social'nyh setej kak aktual'naya praktika protestnoj kommunikacii: kollektivno-lichnostnoe izmerenie. *Nauchnyj dialog*. 2021b; № 5: 115 – 139.

11. Gladchenko I.A. Novye podhody k izucheniyu mobilizacii v setevyh soobschestvah. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2019; № 10 (2): 30 – 43.
12. Marchenko N.G. *Social'naya set' «VKontakte»: lingvopragmaticheskij aspekt (Teoriya yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
13. Schipicina L.Yu. Social'naya set' kak zhanr internet-kommunikacii. *Medialingvistika*. 2014; № 3: 220 – 224.
14. Urazova S.L. Social'nye seti kak forma obschestvennogo dialoga./ *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2016; № 150 (2): 26 – 33.
15. Stepanov V.N. Transgressivnost' kak suschnostnaya harakteristika sovremennogo mediateksta v mirovoj seti. *Aktual'nye problemy stilistiki*. 2016; № 2: 149 – 158.
16. Fisher R., Ury W., Patton B. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving*. New York: Penguin Books; 2011.

Статья поступила в редакцию 13.09.21

УДК 81`25 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-294-295

***Saiakhova D.K.,** postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: sayakhovadilara@gmail.com*

A COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLATIONS OF THE SERIES *THE GOOD PLACE*. The article discusses features of translation of one of the most popular and successful TV series of recent times *The Good Place* into Russian and compares the translation options for this series from different translation studios. The relevance of this study is determined by the constant growth of the film industry, the demand for high-quality localization in the translation services market, as well as insufficient study of film discourse in a comparative aspect. The main goal of the author is to describe the most important problems of language localization, and in order to achieve this goal, the following tasks are solved: TV series are considered as objects of translation and localization products; typical errors and problems that need to be solved by theorists and specialists in language localization of film production were analyzed. The scientific novelty of the proposed article is determined by the fact that there are problems of linguistic localization of film production in linguoculturological and translation aspects represented in the article on the material of non-closely related linguocultures, the lexical and speech specifics of TV series are revealed, and a typology of mistakes made by localizers when translating TV series content is presented as well. The author comes to the conclusion that the localization of TV series, which is considered a professional translation, as well as the linguocultural adaptation of the film product to the recipient culture, significantly affects the interpretation of the discursive space of the film.

Key words: **translation, localization, audio-media translation, neologisms.**

***Д.К. Саяхова**, аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: sayakhovadilara@gmail.com*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ СЕРИАЛА «THE GOOD PLACE»

В предлагаемой статье рассматриваются особенности перевода одного из популярнейших и успешных сериалов последнего времени «The Good Place» на русский язык и сравниваются варианты переводов данного сериала от разных переводческих студий. Актуальность данного исследования определяется постоянным ростом киноиндустрии, востребованностью качественной локализации на рынке переводческих услуг, а также недостаточной изученностью кинодискурса в сопоставительном аспекте. Основой целью автора является описание важнейших проблем языковой локализации, а для достижения этой цели были решены следующие задачи: сериалы рассмотрены в качестве объектов перевода и продуктов локализации, а также проанализированы типичные ошибки и выявлены проблемы, которые необходимо решить теоретикам и специалистам по языковой локализации кинопродукции. Научная новизна предлагаемой статьи определяется тем, что на материале неблизкородственных лингвокультур представлены проблемы языковой локализации кинопродукции в лингвокультурологическом и переводческом аспектах, раскрыта лексическая и речевая специфика сериалов и представлена типология ошибок, допускаемых локализаторами при переводе сериального контента. Автор приходит к выводу, что локализация сериалов, под которой понимается профессиональный перевод, а также лингвокультурная адаптация кинопродукта к культуре-реципиенту, существенно влияет на интерпретацию дискурсивного пространства кинофильма.

Ключевые слова: **перевод, локализация, аудиомедиальный перевод, неологизмы.**

В современном мире аудиовизуальный перевод является наиболее востребованной отраслью переводческой деятельности. Это связано с огромным количеством выпускаемых за рубежом фильмов, игр и сериалов, которые интересны русскоязычным зрителям.

Когда мы говорим о переводе медиа-текстов на русский язык, аудиовизуальный перевод в большинстве своем представлен именно кинопереводом [1]. Однако, аудиовизуальный перевод и киноперевод – не эквивалентные понятия, их необходимо разграничивать. Термин «аудиовизуальный перевод» охватывает более широкий спектр медиатекстов, чем киноперевод. Под термином «кино/видео перевод» обычно подразумевают перевод художественных игровых и анимационных фильмов, а также сериалов [2]. Аудиовизуальный перевод представляет собой «перевод художественных игровых и документальных, анимационных фильмов, идущих в прокате и транслируемых в телерадиовещательных сетях или в интернете, а также сериалов, телевизионных новостных выпусков (в том числе с сурдопереводом и бегущей строкой), театральных постановок, радиоспектаклей (в записи и в прямом эфире), актерской декламации, рекламных роликов, компьютерных игр и все разнообразие Интернет материалов» [3].

В нашей статье будет рассмотрен перевод зарубежных сериалов на русский язык. Данный вид перевода может быть особенно сложным, т.к. обычно он происходит по мере выхода сериала, то есть переводчикам незнаком весь сюжет, и основывают они свой перевод только на серии, над которой они работают в момент выхода следующей серии, либо на переводах предыдущих серий, если таковые имеются. Это может привести к неожиданным проблемным ситуациям для переводчиков.

К примеру, в сериале «The Game of Thrones» («Игра Престолов»), один персонаж все время повторял фразу *hodor*, за что его так и прозвали *Hodor*. Переводчики в большинстве стран при переводе его имени и повторяемой им фразы использовали транскрипцию или транслитерацию, как и при переводе большинства имен, т.к. изначально значение этого слово было неясно. В русском переводе его имя было *Ходор*. Но в конце сериала оказалось, что у этого персонажа была контузия, дефект речи, поэтому он постоянно повторял это слово, а на самом деле пытался произносить фразу *hold the door (Hold the door! Ho…door!)*. Перед переводчиками со всех стран встала очень тяжелая задача – придумать перевод фразы *hold the door (*букв.: *держи дверь)*, чтобы он был созвучен со словом *Ходор* и мог логично трансформироваться в это слово. При русской локализации были предложены такие варианты, как *«Стой у входа! У входа! Входа! Ходор!»* [4], и *«Ход затвори! Ход затвор! Ходор!»* [5].

Далее рассмотрим переводы пилотной (первой) серии 1 сезона сериала «The Good Place» на русский язык и проведем сопоставительный анализ переводов, их качества и соответствия оригиналу. Рассматриваются варианты 5 основных студий, занимающихся переводами сериалов: Newstudio, BaibaKo, ColdFilm, Ideafilm, Jaskier.

В лучшем мире, или *Хорошее место* (англ. *The Good Place*) – американский комедийный телесериал, созданный Майклом Шуром. Действие происходит в реальности, где люди после смерти попадают в *Хорошее место* или *Плохое место*. Каждый из них в течение жизни набирает количество баллов за добрые поступки. Набравшие наивысшее количество попадают в *Хорошее место*, где все счастливы, а любые желания исполняет искусственный разум по имени Джанет. Остальные отправляются в *Плохое место*, где *плохая* Джанет помогает демонам мучить грешников на протяжении вечности.

В первом сезоне менеджер по продажам Элеанор Шеллстроп всю жизнь была не очень хорошим человеком. Однако, погибнув в результате несколько позорного несчастного случая, она по ошибке попадает в лучший мир. Туда же попадает мелкий преступник Джейсон Мендоза. Оба они понимают, что попали в *Хорошее место* случайно. Родственная душа Элеанор – преподаватель этики Чиди Анагонье – пытается помочь девушке заслужить место в Раю. Между тем родственная душа Джейсона, львицы из светского общества Тахани Аль-Джамаль, помогает архитектору лучшего места Майклу разобраться с катастрофами, которые начинают происходить в *Хорошем месте* после появления Элеанор и Джейсона. В итоге Элеанор понимает, что она и трое её друзей – подопытные грешники, которые оказались в *Плохом месте* – первом проекте демона-архитектора Майкла, решившего придумать новый вид пыток – не физических, а моральных, психологических.

Первый примечательный момент для перевода возникает еще до появления реплик актеров. На первых секундах главная героиня оказывается в лобби и видит огромную надпись на стене – *Welcome! Everything's fine*. Дословно она переводится как *Добро пожаловать! Все хорошо/все в порядке*, и ее показывают главной героине Элеонор, чтобы ослабить тревогу, успокоить и расслабить ее, ведь она только очутилась в этом месте и не понимает, где она, что с ней происходит. Фразу нетрудно перевести на русский язык с минимальным знанием английского языка, однако для людей, не владеющих английским языком, она будет непонятна, как и то, почему главная героиня улыбнулась, прочитав ее. В студии «BaibaKo» перевели фразу как *Добро пожаловать! Все хорошо*, у студии «ColdFilm» и «Jaskier» точно такой же перевод, а перевод студии «Ideafilm» – *Добро пожаловать! Все в полном порядке*. В студии «Newstudio» решили вовсе опустить перевод, посчитав эту фразу не такой значительной. Обычно, особенно при официальных переводах фильмов и сериалов, в подобных случаях вставляют субтитры, чтобы не отвлекать зрителей устным переводом.

Также примечателен перевод самого названия сериала – *The Good Place*. Эта фраза часто используется, когда говорят о недавно усопшем – *He's in the good place now*, что можно перевести на русский как *Он теперь в лучшем месте/мире*, имея в виду, что страдания человека на земле закончились, и он теперь покоится с миром. Эта концепция близка к христианскому отношению к жизни и смерти, где описывается, что человек должен делать хорошие дела при жизни, много работать на благо общества, доказать Богу, что он достоин, возможно, страдать при жизни, а потом он будет *вознагражден* вечным покоем в раю. *The good place* в данном случае как раз относится к понятию *рай*, буквально *хорошее место*. А под *the bad place*, соответственно, подразумевается ад. В основном как в названии сериала, так и на протяжении всех серий разные студии придерживаются 2 основных версий перевода – более буквальной *хорошее место* (BaibaKo, ColdFilm), более локализованной *лучший мир/в лучшем мире* (Newstudio, Ideafilm), а также имеется менее распространенный вариант *лучшее место* (Jaskier).

Примечательно, что когда эта фраза впервые возникает в репликах актеров, для комедийного эффекта в оригинале добавляется повторение слова *good*:

– *You're in the Good Place. You're okay, Eleanor. You're in the Good Place. – Well, that's good.*

И большинство переводчиков сохранили данный комедийный эффект при озвучке либо с помощью более буквального варианта перевода выражения *The Good Place* как *хорошее место* (BaibaKo, ColdFilm):

– *Ты/вы в хорошем месте. У тебя все хорошо, Элеонор / Не бойтесь, Элеонор. Ты/Вы в хорошем месте.*

– *Что ж, это хорошо.*

Если в студии изначально использовали вариант перевода названия сериала как *лучший мир* (Newstudio, IdeaFilm) или *лучшее место* (Jaskier), то они добавили повторение, переведя фразу *You're okay* как *у тебя/у вас все хорошо:*

– *Вы в лучшем мире/месте. Все хорошо, Элеонор. Вы в лучшем мире/месте.*

– *Ну, это хорошо.*

Одним из самых интересных моментов для переводчиков в данном сериале оказалась обсценная лексика или, точнее, ее завуалированная передача в кинотексте. По сюжету главные персонажи попали в «лучший мир», и там по просьбе некоторых обитателей этого места запрещено использование обсценной лексики. Главная героиня, Элеонор, часто применяет подобные слова в своей разговорной речи. И когда она признается Чиди в том, кто она на самом деле, она в первый раз пытается использовать обсценную лексику, но вместо этого ее слова будто автоматически подвергаются цензуре и заменяются на обычные, но созвучные с ними языковые единицы. В первый раз она пытается произнести английское слово *f*ck*, а точнее – глагол *f*ck up*, что означает `*облажаться, сильно ошибиться, провалить какое-то задание*`, но у нее получается произнести только *fork up*.

Переводчики студии «Ideafilm» данный глагол перевели как *облажаться*. В данном случае они использовали верный вариант перевода, но не сохранили комедийный эффект, т.к. в русском языке слова *облажаться, лажа* не являются обсценной лексикой, а, скорее, просторечиями. То же самое можно сказать про перевод студии «NewStudio», где они перевели данный глагол как *лохануться*, от слова *лох*. Слово *лох* также больше относится к просторечиям, нежели к обсценной лексике. В студии «BaibaKo» предложили свой вариант перевода: *Кто-то осинительно лажанулся*, где акцент был на прилагательном *осинительно*, от слова *синь*. В данном случае зрителю уже легче предположить, что подразумеваемое слово относилось к обсценной лексике. Тем не менее в русском языке редко используется слово *синь*, поэтому данный вариант может быть непривычным для наших соотечественников. Похожий прием использовали и в студии «Jaskier»: они выдвинули вариант перевода *проморгаться*. В русском языке есть такой глагол, но его значение – `*возвратить себе ясность, отчётливость зрения, поморгав*` [6, с. 68] а также существует глагол-просторечие *проморгать* – `*упустить что-то, потерять*`. Поэтому русскоязычный слушатель может не сразу понять, что персонаж пытался применить обсценную лексику. Переводчики студии «Coldfilm» перефразировали предложение и заменили глагол на существительное. Их перевод звучал как «*кто ответственен за этот песец?»*. Данный перевод будет более понятен русскоязычному слушателю, т.к. в нашей культуре подобное замещение обсценного слова именно на слово *песец* часто имеет место в разговорной речи. Таким образом, именно данный вариант перевода можно считать наиболее успешным.

Далее по сюжету в конце 1 серии демон Майкл устроил хаос в районе, где проживает Элеонор. Во время этого хаоса появились различные, несвойственные «хорошему месту» вещи: огромные жирафы, т.к. Элеонор назвала другую героиню жирафом из-за высокого роста, песня Арианы Гранде (американская певица), т.к. она не могла запомнить фамилию Чиди (Анагоньe) и назвала его *Чиди Ариана Гранде* и т.д. Все это указывало Элеонор на ее *грехи,* которые она совершила в «лучшем мире». Одним из таких знаков была огромная вилка, которая упала во двор Элеонор после того, как она увидела, что происходит на улице и вновь попыталась использовать обсценную лексику (слово *f*ck*), но, как и ранее в данной серии, получилось слово *fork* (букв.: *вилка*).

Это короткая сцена, но тем не менее все переводчики постарались передать связь появления кухонного прибора со словами главной героини. В студии «IdeaFilm», которые ранее перевели глагол *fork up* как *облажаться*, попробовали сохранить соответствие переводов предыдущей фразы и данного восклицания и перевели последнее как *ложак* (отсылка к слову *лажа*, а также к столовому прибору *ложка*). Переводчики студии «NewStudio» использовали похожий вариант – *ложа*. Перевод от «Jaskier» звучал как *вилпец,* а от студии «BaibaKo» – *ничая себе* (отсылка к слову *чай*). В студии «Coldfilm» был предложен перевод *Святые вилки!* В данном случае переводчики полностью сохранили комедийный эффект. Данный вариант перевода не совпадает с их предыдущим переводом глагола *fork up* (*кто ответственен за этот песец?*), однако от этого не теряется смысл данных выражений для русскоязычного зрителя, т.к. связь однокоренных слов *fork up* и *fork* незначительна для понимания данных сцен сериала.

Следовательно, перевод от студии «Coldfilm» можно считать наиболее успешной локализацией данного сериала. Переводчики использовали контекстуальные замены, также называемые окказиональными соответствиями, т.к. в данном сериале у лексических единиц возникают абсолютно новые значения, в то время как во всех остальных рассматриваемых нами вариантах перевода были применены неологизмы для труднопереводимых единиц с целью сохранения передаваемого смысла и комедийного эффекта.

Таким образом, исследование позволило выявить, что локализация сериалов, под которой мы понимаем профессиональный перевод, а также лингвокультурную адаптацию кинопродукта к культуре-реципиенту, существенно влияет на интерпретацию дискурсивного пространства кинопродукции.

Библиографический список

1. Козуляев А.В. *Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности. Обучение данному виду перевода*. Available at: http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyperevod/
2. Матасов Р.А. *Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2009. Available at: http://cheloveknauka.com/perevod-kino-video-materialov-lingvokulturologicheskie-i-didakticheskie-aspekty
3. Богданов Е.В. *К вопросу о специфике аудиовизуального перевода в России и Финляндии*. Available at: http://old.petrsu.ru/Faculties/Balfin/EVBogdanov_2011.html
4. Евдокимов Н. Как переводят фильмы, игры и сериалы. V*c.ru – платформа для предпринимателей*. Available at: https://vc.ru/story/25642-translation-business
5. *21 вариант перевода «Hold the door» на другие языки*. Available at: https://www.ivi.ru/titr/motor/21-variant-perevoda-hold-the-door
6. Герд А.С. *Большой академический словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Наука, 2004; Т. 21.

References

1. Kozulyaev A.V. *Audiovizual'nyj polisemanticheskij perevod kak osobaya forma perevodcheskoj deyatel'nosti. Obuchenie dannomu vidu perevoda*. Available at: http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyperevod/
2. Matasov R.A. *Perevod kino/video materialov: lingvokul'turologicheskie i didakticheskie aspekty*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2009. Available at: http://cheloveknauka.com/perevod-kino-video-materialov-lingvokulturologicheskie-i-didakticheskie-aspekty
3. Bogdanov E.V. *K voprosu o specifike audiovizual'nogo perevoda v Rossii i Finlyandii*. Available at: http://old.petrsu.ru/Faculties/Balfin/EVBogdanov_2011.html
4. Evdokimov N. Kak perevodyat fil'my, igry i serialy. V*c.ru – platforma dlya predprinimatelej*. Available at: https://vc.ru/story/25642-translation-business
5. *21 variant perevoda «Hold the door» na drugie yazyki*. Available at: https://www.ivi.ru/titr/motor/21-variant-perevoda-hold-the-door
6. Gerd A.S. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2004; T. 21.

Статья поступила в редакцию 17.09.21

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-296-298

***Khantakova V.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: achinj@mail.ru*
***Shvetsova S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*

DIALECTICS OF CHAOS AND ORDER IN SYNONYMOUS SERIES OF TERMINOLOGICAL UNITS (BASED ON MEDICAL TERMS). The article analyzes synonymous series in medical terminology, in which the phenomena of chaos and order, being opposites, do not destroy but mutually condition each other participating in different proportions in the formation and behavior of synonymous series. Comparative and historical-diachronic methods of definitions analysis, interpretation and observation of the meaning of medical terms made it possible to conclude that order, occupying a central position in the establishment of synonymous relations between them and being an instrument of restraining the elements of chaos, is achieved as a result of suppression and not its complete destruction. The methods of suppressing chaos in the synonymous series are found and the means of their representation in the language are revealed. Within the framework of the synonymous series, a number of ways of managing chaos are identified, which provide the opportunity to operate with meanings, their redistribution, transformation moving some meanings into the focus of attention and shifting others into its background part. It is revealed that synonymous orderliness without losing its diversity and the possibility of further development exists simultaneously with dynamic chaos. It is proved that the dynamics of the phenomena of chaos and order, while preserving the synonymous series, leaves it open, able to attract new terms and determine their place among other synonyms putting and distributing new meanings into the already established semantic relations between them.

Key words: **synonym, synonym series, medical term, chaos, order, dynamics, information, meaning.**

***В.М. Хантакова**, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*
***С.В. Швецова**, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*

ДИАЛЕКТИКА ХАОСА И ПОРЯДКА В СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДАХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ)

В статье объектом анализа избираются синонимические ряды в медицинской терминологии, в которых феномены хаоса и порядка, являясь противоположностями, не уничтожают, а обусловливают друг друга, в разных пропорциях участвуя в формировании и поведении синонимических рядов. Сравнительно-сопоставительный и историко-диахронический методы анализа дефиниций, интерпретация и наблюдение за значением медицинских терминов привели к выводу о том, что порядок, занимая центральную позицию в установлении синонимичных отношений между ними и являясь инструментом сдерживания элементов хаоса, достигается в результате подавления, а не полного его уничтожения. Обнаружены способы подавления хаоса в синонимическом ряду и выявлены средства их репрезентации в языке. В синонимическом ряду выявлен ряд способов управления хаосом, предоставляющих возможность оперирования смыслами, их перераспределения, трансформации, перемещения одних смыслов в фокус внимания и сдвига других в его фоновую часть. Установлено, что синонимическая упорядоченность, не теряя своего разнообразия и возможности дальнейшего развития, существует одновременно с динамичным хаосом. Доказано, что динамика феноменов хаоса и порядка, сохраняя синонимический ряд, оставляет его открытым, способным притягивать к себе новые термины и определять их место среди других синонимов, вкладывая и распределяя новые значения в уже устоявшиеся смысловые отношения между ними.

Ключевые слова: **синоним, синонимический ряд, медицинский термин, хаос, порядок, динамика, информация, смысл.**

Заявленная в названии статьи тема связана с одной из актуальных проблем ряда научных дисциплин, в рамках которых порядок и хаос становятся определяющими при описании систем как органического, так и неорганического происхождения. Внимание исследователей к порядку и хаосу, выявленных при изучении вопросов статистической физики [1], обусловлено принятием обсуждаемых феноменов как равноправных сил мироздания. Через призму их соотношения изучаются в окружающем нас мире системы, в которых хаос и порядок, воспринимаемые как противоположности, не уничтожают, а обусловливают друг друга, в разных пропорциях участвуя в организационном устройстве и поведении систем. При этом в системах с установившимся в них порядком не всегда сразу обнаруживаются или проявляются следы хаоса, который становится неким «силовым» потоком, приводящим к серьезным изменениям, а в ряде случаев – к разрушению системы. Ведь хаос, как известно, не виден, так как лишен четких очертаний [2, с. 3]. Поэтому выявление хаоса и порядка, механизмов его распознавания, особенно на первых этапах его возникновения, предотвращения, контроля, а также прогнозирования возможных его последствий становится теоретически и практически значимым в науке сегодняшнего дня.

Методологически значимым представляется учет соотношения хаоса и порядка и в описании такой сложной многоуровневой системы, как язык, который не лишен, как известно, изменений и тенденции к стабильности своих объектов самой разной природы. Постановка и решение вопросов, связанных с процессами упорядочения и классификации выявленного языкового материала, поиск объяснений новых языковых явлений, не всегда укладывающихся в рамки установленных ранее закономерностей и потому нередко обусловливающих появление хаоса, были фокусными проблемами, выступая в качестве фона и/или одного из основ анализа всей языковой системы. Свидетельством этому является эволюция теоретических представлений о языке, характеризующаяся, прежде всего, переходом от сбора и фиксации разрозненных, хаотично проявляющихся языковых явлений к их обобщению, упорядочению и системному представлению. Так, например, в науке о языке происходило становление его систем и моделей, например, фонологической системы, систематизации моделей множественного числа имен существительных и глагольных форм, упорядочения подвижности ударения, типологии предложений, многочисленных проявлений симметрии и асимметрии языковых знаков и т.д.

Реальные процессы изменения и нестабильности смысловых отношений имеют место и между упорядоченными в синонимических рядах языковыми единицами, что было и остается причиной противоречивости суждений о правомерности рассмотрения синонимии в концепциях языка. Действительно, в выявлении и описании синонимических средств языка наряду со значимыми результатами, закрепленными в словарях синонимов [3; 4], остаются нередко неопределенными и размытыми смысловые границы между ними. К тому же само устройство и функционирование синонимических рядов таково, что не исключает, а, наоборот, способствует в силу сложных гибких, подвижных смысловых отношений синонимов хаотизации и через нее бесконечному развитию и приращению смысла и, как следствие, пересмотру уже упорядоченных синонимических связей. Следует полагать, что в таком состоянии находится большинство синонимических рядов, следовательно, изучение соотношения хаоса и порядка важно не только при включении языковых единиц в один ряд, но и является необходимым при их использовании в изменчивых условиях дискурса [5]. Становится очевидным, что ключ к решению выбора языковых единиц из однородного смыслового пространства при конструировании информации в дискурсе кроется в умелом управлении проявлениями хаотизации и упорядочения единиц синонимического ряда. При этом, однако, важно не столько констатировать факт существования хаоса и порядка в организации синонимических рядов, сколько придать большую значимость диалектике этих феноменов при описании смысловых отношений синонимов.

Целью статьи является выявление диалектики хаоса и порядка в синонимическом ряду, условий сохранения установившегося упорядочения, установление способов контроля хаоса, определение механизмов его подавления или управления с целью «провоцировать» нужное для пользователя языка переустройство ряда синонимов. Объектом рассмотрения в статье избираются синонимические отношения в медицинской терминологии, имеющей многовековую историю своего формирования и являющейся одним из ярких примеров проявления противопоставления хаоса и порядка. Поэтому выявление и определение в синонимических рядах или парах медицинских терминов соотношения рассматриваемых феноменов и механизмов их диалектического проявления представляется принципиально важным при решении проблем, связанных с лечением и спасением жизни человека. Для определения диалектики хаоса и порядка в ряду терминов-синонимов использовались методы компонентного анализа, сочетающие

классификацию и обобщение смысловых отношений синонимов, интерпретация, наблюдение, анализ словарных дефиниций, сравнительно-сопоставительный и историко-диахронический методы.

В настоящее время в науке о языке наметились тенденции, свидетельствующие о пересмотре сложившихся ранее взглядов на синонимию в терминологии как на досадное проявление её неупорядоченности, свойственной лишь начальной стадии формирования терминосистемы. Потребность науки в унификации её терминологического аппарата требует его стандартизации, в проведении которой исключительная роль принадлежит выявлению и установлению сложных многопараметрических синонимических отношений между терминами. Включение в медицинскую номенклатуру всех синонимов, в том числе единиц разговорной речи, включая как жаргонные, так и профессионально-диалектные, составляет, согласно данным Международной организации по стандартизации, её первый этап. Доминирующими атрибутами стандартизированного терминологического аппарата являются статичность отношений синонимии между терминами, устойчивость смысловых связей между синонимичными терминами, стабильность упорядоченного распределения смысловых нюансов между терминами в ряду синонимов и предсказуемость поведения каждого термина-синонима в том или ином дискурсе. Казалось бы, в такой модели равновесного порядка нет места хаосу, и его осмысление в синонимических рядах терминов представляется излишним.

Порядок, занимая центральную позицию в установлении синонимии медицинских терминологических единиц, является инструментом сдерживания хаоса и препятствует переустройству, дестабилизации, разрушению достигнутого равновесия синонимических отношений между терминами, включенными в номенклатуру терминологии. Однако порядок, играющий важную роль в стандартизации медицинской терминологии, был достигнут, на наш взгляд, в результате подавления хаоса, а не полного его уничтожения. Обоснованию этого служат, во-первых, неоднократные наблюдения за синонимическими отношениями медицинских терминов и, во-вторых, понимание порядка и хаоса как составляющих единое целое, которое подобно частям описанной известным философом субстанции [6, с. 124], где эти части могут существовать в связи друг с другом.

При пристальном внимании к синонимичным медицинским терминам становится очевидным, что статистическое упорядочение выражаемых ими смыслов содержит в себе едва заметные штрихи динамики с характерным для неё свойством привносить элементы неустойчивости в отношения синонимов. Об этом свидетельствует в первую очередь включение в синонимический ряд терминов, имеющих уже определенные различия. Так, например, термины *болезнь Боткина, желтуха, эпидемический гепатит, инфекционный гепатит*, объединенные в один синонимический ряд, предназначенный для обозначения вирусного заболевания человека с поражением печени [7], сохраняют при унификации их содержания особенности, проявляющиеся в форме, их происхождении и принадлежности к разным стилевым регистрам.

При рассмотрении синонимического ряда в первую очередь привлекает внимание объединение простых, односоставных (*желтуха*) и сложных, двусоставных терминов (*болезнь Боткина, эпидемический гепатит, инфекционный гепатит*). Среди двусоставных терминов выделяется словосочетание с ономастическим компонентом *болезнь Боткина*, в котором совмещены признаки двух больших лексических классов (терминов и имен собственных), цементирующих модель эпонимных терминов. Здесь имя собственное и его признаки содержат информацию об историко-персонологических характеристиках его носителя – С.П. Боткина, выдающегося врача-терапевта, который доказал, что гепатит вызван инфекцией. Назначение имени собственного *Боткин* заключается также в том, чтобы выделить обозначаемый объект и показать его отличие от других наименований объекта. В формальной структуре эпонимного термина *болезнь Боткина* таким отличием является само имя собственное, которое характеризуется «склонностью» к отсылке к тем ситуациям, когда и где впервые оно возникло, в связи с чем и как происходило наименование. В результате этого эпонимный термин *болезнь Боткина* накапливает в смысловом объеме признаки, образующие «скрытую дескрипцию» [8, с. 330 – 331]. «Скрытой дескрипцией» термина *болезнь Боткина* расширяется смысловой объем его синонимов *желтуха, эпидемический гепатит, инфекционный гепатит*.

Основу формирования медицинской терминологии в основном составили греческий и латинский языки, и это сказалось на широком распространении во многих языках слов или терминоэлементов греко-латинского происхождения. В терминах *эпидемический гепатит* и *инфекционный гепатит* существительное *гепатит* является заимствованием из греческого языка – *hepatitis*. Словом *hepatitis*, имеющим в своем составе корень *hepar* со значением «печень» и суффикс *-itis,* несущий информацию о воспалительном процессе органа, обозначается воспалительное заболевание печени [9, с. 181]. Таким образом, смысловой объем рассматриваемых терминов формируется информацией об этимологии, характере и протекании заболевания. Значение этих терминов дополнено еще одним компонентом – «*причина воспалительного процесса органа и масштаб распространения заболевания*». Этот компонент в анализируемых терминах выражен прилагательными *эпидемический* и *инфекционный*. Конкретизация значения терминологических единиц *эпидемический гепатит* и *инфекционный гепатит* вызвана также стремлением к равновесности с эпонимным термином *болезнь Боткина*, в «скрытой дескрипции» которого есть значение «*причина воспалительного процесса органа и масштаб распространения заболевания*». Так, на наш взгляд, происходит подавление хаоса для того, чтобы привести к равновесию и упорядочению смысловых отношений синонимов. Принадлежность терминов *болезнь Боткина, желтуха, эпидемический гепатит, инфекционный гепатит* к разным стилевым регистрам обеспечивает, с одной стороны, функциональную мобильность синонимов в разных типах дискурса. С другой стороны, термин *желтуха,* относящийся к регистру разговорной речи и отражающий обыденное, повседневное знание, дополняет информацию о вирусном заболевании с характерным для него изменением цвета кожи – пожелтением. Этот признак имплицитно представлен в смысловом объеме терминов *болезнь Боткина, эпидемический гепатит, инфекционный гепатит*. Так проявляется их связь со словом *желтуха.* С наличием в смысловом объеме терминов неявно выраженных и скрытых признаков заболевания появляется возможность подавления хаоса.

Еще одним способом подавления хаоса (как управления, так и регулирования им) можно считать отсылку терминологических единиц к их синонимам, часто используемую в медицинском дискурсе. Так, одним из показателей такой отсылки и, следовательно, подавления хаоса может быть перечисление синонимичных терминов в одном дискурсе. Так, при описании аутоиммунного заболевания щитовидной железы используются синонимичные термины *Базедова болезнь, гипертиреоз, диффузный зоб и болезнь Грейвса* [10].

Использование отсылки к синонимам имеет место и в дефинициях медицинских терминов. В дефиниции термина *Coats' disease* используется отсылка к синонимам *exudative retinitis* и *retinal telangiectasis*, заключенным в скобки [11, с. 313]. Так создана основа для упорядочения их смысловых отношений. Постановкой синонимичных терминов в скобки привлекается внимание, осуществляется попутное, нередко важное указание, поясняющее содержание эпонимного термина. Как правило, для отсылки используются известные или распространенные в медицинской науке термины. Посредством отсылки к синонимам приписываются их смысловые компоненты к определяемому термину *Coats' disease*, что отражает создание одного «образа», одного гештальта состояния человека с описываемым заболеванием глаза. Это ограничивает развитие хаоса, самодостраивание установленного гештальта, а также нарушение установленного упорядочения смысловых отношений синонимичных терминов.

Средством выражения притяжения смыслов, лежащего в основе отсылки термина к его синонимам и ведущего к увеличению степени их упорядочения в синонимическом ряду, является союз *or* при перечислении терминов. Терминологическая единица *struma* (*struma* – это еще один термин, обозначающий незлокачественное увеличение в размерах щитовидной железы и не связанный с наличием воспалительного процесса или новообразования) и её синоним *goiter* соединены в дискурсе о данном заболевании союзом *or: struma or goiter* [12]. Именно он (союз) не допускает изменение установившихся смысловых отношений между терминами, включая трансформацию или сдвиг смысла, другими словами, подавляя любое проявление хаоса при осуществлении выбора из двух или более синонимов.

Упорядоченное представление синонимичных терминов отражает важное свойство медицинской терминологии, в которой сочетаются уже изученное и новизна открытия [13, с. 15]. Следовательно, медицинская терминология, сохраняя стандартизированный терминологический аппарат, не может находиться постоянно в рамках прежнего порядка и нуждается под воздействием нового в пересмотре уже устоявшихся смысловых отношений между синонимами.

Синонимический ряд медицинских терминов как достаточно гибкая, динамичная, постоянно развивающаяся система не только не отменяет взаимную необходимость феноменов порядка и хаоса, но и, выделяя их обоюдную обусловленность, отражает динамику их соотношения. Процессы хаотизации, имеющие место в синонимическом ряду, могут не восприниматься как хаос, а смысловые отношения между синонимичными терминами могут казаться стабильными. Здесь дело не столько в подавлении хаоса, сколько в управлении этим феноменом. Примером управления хаосом является сохранение в синонимических рядах слов греко-латинского происхождения и собственных терминов. Сохранение и тех, и других терминов сопровождалось перераспределением смыслов, и для каждого термина была найдена своя ниша в ряду синонимов с уже сложившейся классификацией. Свидетельством тому – случаи распределения терминов в анатомической и клинической номенклатуре. Думается, что такой механизм перераспределения смыслов и переустройства отношений синонимичных терминов действует и при внедрении новых наименований уже изученного заболевания. Другим проявлением управления и контроля процессами хаоса является возможность оперирования пользователем языка смыслами, их трансформацией и перемещением одних смыслов в фокус внимания и сдвигом других в фоновую часть. При этом гарантией успеха управления хаосом является само устройство синонимического ряда, в котором его составляющие в силу гибкости и динамичности их смысловых отношений способны реагировать на хаос, который начинает активизироваться и вносить изменения под воздействием нового или изменчивых потребностей пользователя языка.

Таким образом, синонимическому ряду медицинских терминов свойственна постоянная череда смен порядка и хаоса. Они, являясь инструментом сдерживания одного другим, являются необходимыми составляющими каждого синонимического ряда. Анализ фактического материала показал, что синонимический ряд, обладая широким спектром семантики и семантической чувствительностью к изменениям, сохраняет установившееся упорядочение смысловых отношений

между терминами в результате подавления хаоса, а не уничтожения. Динамика противоположных и одновременно взаимнопредполагающих друг друга феноменов хаоса и порядка способствует открытости синонимического ряда, делая его способным притягивать к себе новые термины и определять их место среди других синонимов, вкладывая и распределяя новые смыслы в уже устоявшиеся смысловые отношения между ними. Синонимическая упорядоченность, не теряя своего разнообразия и возможного развития, существует только одновременно с хаосом, управляя которым пользователь языка получает возможность использовать все синонимичные термины для более полного описания заболеваний. Всё сказанное выше позволяет сделать вывод о значимости диалектики порядка и хаоса для сохранения и развития синонимических рядов. Поэтому дальнейшее изучение механизмов и средств подавления и управления хаосом в рамках синонимического ряда становится перспективным полем исследования синонимии в медицинской терминологии.

Библиографический список

1. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Москва: Прогресс, 1986.
2. Арутюнова Н.Д. О движении, заблуждении и восхождении. *Логический анализ языка. Космос и хаос: Концептуальные поля порядка и беспорядка* Москва: Индрик, 2003: 3 – 10.
3. *Словарь синонимов русского языка*: в 2 т. Ленинград, 1970.
4. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004.
5. Хантакова В.М., Швецова С.В., Бидагаева С.Д. Роль хаоса и порядка в организации синонимического ряда. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 510 – 513.
6. Гегель Г.В.Ф. *Лекции по эстетике*. Сочинения в 12 т. Москва – Ленинград, 1938. Кн. 1.
7. *Болезнь Боткина*. Available at: https://survincity.ru/2010/12/gepatit-epidemicheskij
8. Арутюнова Н.Д. Семантическая структура и функции субъекта. *Известия Ан СССР*. Серия литературы и языка, 1979; Т. 38; № 4: 323 – 334.
9. Арнаудов Г.Д. *Медицинская терминология на пяти языках (Latinum-русский-english-Francais-deutsch)*. София: Медицина и физкультура, 1979.
10. *Базедова болезнь*. Available at: https://fcdo.ru/u-muzhchin/bazedova-bolezn-narushenie-bazedova-bolezn-simptomy-i-metody.html
11. Shields C.L., Uysal Y., Benevides R. et al. Retinoblastoma in an eye with features of Coats' disease. *PediatrOphthalmol Strabismus*. 2006; № 43 (5): 313 – 315.
12. *Struma – thyroid gland enlargement*. Available at: https://www.schoen-clinic.com/thyroid-enlargement
13. Алексеева О.Б. Когнитивные аспекты обучения специальной лексике. *Язык как структура и социальная практика*: научно-теоретический сборник. Хабаровск, 2001; Выпуск 2: 3 – 6.

References

1. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Moskva: Progress, 1986.
2. Arutyunova N.D. O dvizhenii, zabluzhdenii i voshozhdenii. *Logicheskij analiz yazyka. Kosmos i haos: Konceptual'nye polya poryadka i besporyadka* Moskva: Indrik, 2003: 3 – 10.
3. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*: v 2 t. Leningrad, 1970.
4. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva; Vena: Yazyki slavyanskoj kul'tury: Venskij slavisticheskij al'manah, 2004.
5. Hantakova V.M., Shvecova S.V., Bidagaeva S.D. Rol' haosa i poryadka v organizacii sinonimicheskogo ryada. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 510 – 513.
6. Gegel' G.V.F. *Lekcii po `estetike*. Sochineniya v 12 t. Moskva – Leningral, 1938. Kn. 1.
7. *Bolezn' Botkina*. Available at: https://survincity.ru/2010/12/gepatit-epidemicheskij
8. Arutyunova N.D. Semanticheskaya struktura i funkcii sub`ekta. *Izvestiya An SSSR*. Seriya literatury i yazyka, 1979; T. 38; № 4: 323 – 334.
9. Arnaudov G.D. *Medicinskaya terminologiya na pyati yazykah (Latinum-russkij-english-Francais-deutsch)*. Sofiya: Medicina i fizkul'tura, 1979.
10. *Bazedova bolezn'*. Available at: https://fcdo.ru/u-muzhchin/bazedova-bolezn-narushenie-bazedova-bolezn-simptomy-i-metody.html
11. Shields C.L., Uysal Y., Benevides R. et al. Retinoblastoma in an eye with features of Coats' disease. *PediatrOphthalmol Strabismus*. 2006; № 43 (5): 313 – 315.
12. *Struma – thyroid gland enlargement*. Available at: https://www.schoen-clinic.com/thyroid-enlargement
13. Alekseeva O.B. Kognitivnye aspekty obucheniya special'noj leksike. *Yazyk kak struktura i social'naya praktika*: nauchno-teoreticheskij sbornik. Habarovsk, 2001; Vypusk 2: 3 – 6.

Статья поступила в редакцию 28.08.21

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-298-301

***Yu X.,** postgraduate, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: gobelieveyu@gmail.com*

THE RESEARCH ON PRESS CONFERENCE OF THE HEAD OF THE PRC FOREIGN MINISTRY FOR FORMING THE NATIONAL IMAGE. The topic of China's national image arises on the background of the rising of the Chinese nation in the world. Especially, in the era of globalization and the rapid development of the Internet, the formation of a favorable national image is becoming an increasingly difficult task, attracting high concerns from Chinese government, society and the scientific community. The press conference of the Chinese Foreign Ministry is one of the public relations strategies to spread the national image. It not only expresses the position, but also creates the image of the country at various levels, including the image of leaders, government, culture, etc. In this article, press conferences of the head (Wang Yi) of the Foreign Ministry are selected as the object of research, in which the main attention is paid to the state of development of public communication of the Chinese government, providing a theoretical basis for further improvement and development, as well as providing reference materials on the development of public communications in the world.

Key words: **national image, china, PRC Foreign Ministry, image formation, image propaganda.**

***Сяо Юй,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: gobelieveyu@gmail.com*

ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИИ ГЛАВЫ МИД КНР КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА

Формирование и пропаганда позитивного национального имиджа – один из наиболее важных аспектов работы китайского правительства. В эпоху глобализации и стремительного развития технологий благоприятное изображение политики государства становится всё более важной задачей, что вызывает серьёзную озабоченность китайского правительства, общества и научной общественности. Пресс-конференция главы МИД Китая является одной из стратегий по связям с общественностью для распространения национального имиджа. Она не только выражает позицию государства по ключевым вопросам внутренней и внешней политики, но и создает имидж страны на различных уровнях, включая образ лидеров, правительства, культуры и т.д. В данной статье в качестве объекта исследования выбраны пресс-конференции главы МИД Китая (Ван И), в которых основное внимание уделяется состоянию внешней и внутренней политики китайского правительства.

Ключевые слова: **национальный имидж, МИД КНР, пресс-конференция, формирование имиджа, пропаганда имиджа.**

Как отмечает известный российский исследователь А.Д. Кривоносов, под термином «публичная коммуникация» понимается вид коммуникаций, нацеленных на передачу информации, затрагивающей общественный интерес, с одновременным приданием ей публичного статуса [1]. Публичные коммуникации представлены в общественной жизни в различных форматах, в том числе в виде деятельности по связям с общественностью, дипломатического общения, правительственной коммуникации [2]. В информационную эпоху значительную роль в формировании общественного мнения играют СМИ [3; 4]. Е.Л. Вартанова отмечает в «Медиасистема России», что «на рубеже XIX – XX вв. СМИ превратились в важнейший институт национального государства, объединяющий нацию как сообщество, которое разговаривает на одном языке и имеет помимо общего формального законодательства множество неформальных, объединяющих ее представлений, ценностей, коллективных договоренностей» [5]. Пресс-конференции МИД является формой публичной коммуникации. Государство посылает



Рис. 1. Количество источников в базе CSSCI по категории «Национальный имидж» в период 2000 – 2020 гг.

сигналы общественности посредством двустороннего обмена мнениями между пресс-секретарями и репортерами.

Позитивный национальный имидж является заботой каждой страны в эпоху глобализации, поскольку он выступает в качестве репутационного капитала, который можно использовать для реализации государственных интересов [6]. Изучение моделей публичной коммуникации, таких как пресс-конференции, может привести к пониманию способов формирования имиджа. В данной статье мы анализируем содержание, ключевые моменты и объем вопросов и ответов на пресс-конференции главы МИДа Ван И методом контент-анализ. Цели и задачи исследования заключаются в том, чтобы выявить связи между государственными публичными коммуникациями и формированием национального имиджа, установить влияние публичных коммуникаций на создание имиджа государства. Актуальность исследования состоит в том, публичная коммуникация китайского правительства с помощью таких пресс-конференций отражает международную повестку дня и конкретный набор внутренних проблем страны для информирования мирового общественного мнения.

На протяжении 1990-х гг. Китай стремился к интеграции в международные отношения на фоне глобализации и сопутствующих данному процессу трендов. В китайских академических кругах и предпринимательской среде стал активно осмысляться феномен национального имиджа [7]. К концу 1990-х гг. в Китае профессор В. Гуан в монографии «Теория национального имиджа» определяет образ страны – это комплекс, который представляет собой общую оценку и признание, данное внешней и внутренней общественностью самой стране, ее поведению, ее различным видам деятельности и ее достижениям [8]. В 2004 г. российский ученый Э.А. Галумов определяет имидж страны как “комплекс объективных, взаимосвязанных между собой характеристик государственной системы (экономических, географических, национальных, культурных, демографических и т.д.)” [9]. К этому определению Ю.П. Зинченко добавляет разные уровни коммуникаций между гражданами, представителями власти, субъектами духовного творчества, журналистами, различными сообществами [10] для ретрансляции набора этих характеристик.

В последующие годы в китайской академической литературе интерес к национальному имиджу только возрос. На это, в частности, указывают статистические данные, которые можно получить по результатам поиска в наукометрической базе CSSCI (сокр. с англ. Chinese Social Sciences Citation Index) по категории «Национальный имидж» в период 2000 – 2020 гг. (см. рис. 1).

Ежегодно МИД Китая проводит пресс-конференции для корреспондентов китайских и зарубежных СМИ, чтобы ответить на вопросы о внешней политике и международных отношениях. Известно, что население любой страны тем больше подвержено влиянию информационных источников, чем дальше транслируемый ими образ (страны, продукта, социокультурного образца) отстоит от собственного опыта процесс личности [11; 12; 13]. Поэтому выступление министра как правительственная публичная коммуникация помогает раскрыть позицию страны именно с точки зрения правительственных структур Китая, влияя на позитивный национальный имидж. Проведение подобных мероприятий, по нашему мнению, играет три важные роли:

1) прежде всего, МИД КНР стремится продемонстрировать открытость для других стран; выразить официальное мнение касательно разных вопросов; сформировать имидж Китая. Официальные ответы министра служат в качестве первоисточника для журналистов и ставят своей задачей противодействие фейковым новостям, которые, с точки зрения правительственных кругов, могут исказить реальную картину происходящих событий в Китае или любой другой стране;

2) вопросы, задаваемые китайскими и иностранными журналистами, представляют те точки интереса к Китаю, которые могут помочь составить актуальную повестку дня для публичной коммуникации правительства Китая;

3) мероприятие «работает» на прозрачность информации от правительства Китая: формат конференций позволяет снять возможные обвинениям со стороны других стран в адрес Китая в сокрытии информации.

В данном исследовании мы провели качественный анализ содержания выступлений министра, датированных 24 мая 2020 года и 7 марта 2021 года, уделяя внимание использованным речевым средствам и поднятым в ходе мероприятий проблемам. Длительность обеих пресс-конференций составила 1 час 40 минут. Количество журналистов, задавших вопросы министру иностранных дел Китая Ван И, несколько отличалось в обеих конференциях. Можно выделить четыре основных тематических направлений, по которым выстраивался диалог. Среди них политика, экономика, культура и общество. Однако наше внимание сфокусировано на нескольких аспектах, опираясь на которые можно судить о взглядах министра Ван И на основные события прошедшего 2020 года и спрогнозировать направления китайской дипломатии в ближайшие годы. Рассмотрим их более подробно.

АНАЛИЗ ТОЧЕК ИНТЕРЕСОВ КИТАЙСКИХ И ИННОСТРАННЫХ КОРРЕСПОНДЕНТОВ

Иностранных корреспондентов беспокоит будущее развитие отношений Китая с другими странами мира: китайско-российские отношения, китайско-американские отношения, китайско-европейские отношения и так далее. Путем анализа и статистики вопросов, заданных иностранными журналистами в 2020 и 2021 годах, получены следующие данные:

Таблица 1

Количество вопросов по проблемам отношений между странами

	Китайско-американские отношения	*Китайско-европейские отношения*	*Китайско-российские отношения*	*Китайско-японские отношения*	*Китайско-африканские отношения*	*Один пояс – один путь*
2020	2	1	1	1	1	1
2021	4	2	1	1	1	1

Из табл. видно, что китайско-американские отношения всегда были в центре внимания иностранных корреспондентов, и они упоминались шесть раз на двух пресс-конференциях главы МИД. С момента начала китайско-американской торговой войны в 2018 году направление китайско-американских отношений стало одним из основных вопросов, вызывающих глобальную озабоченность. В нынешней международной обстановке между Россией и Китаем существует много общих интересов. Китайско-российские отношения также стали моделью сотрудничества между соседними странами.

В вопросах, заданных китайскими корреспондентами, больше внимания уделяется ключевым моментам китайской дипломатии, а также внутренним делам Китая. Были упомянуты проблемы Синьцзяна, Южно-Китайского моря, Гонконга и Тайваня.

АНАЛИЗ КЛЮЧЕВЫХ МОМЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ ОТВЕТА ГЛАВЫ МИД

Ответы министра Ван И на пресс-конференции главы МИД отражают политику, позиции и взгляды Китая и в то же время стратегию связей с общественностью по формированию и распространению национального имиджа Китая. На пресс-конференциях в 2020 и 2021 годах были затронуты три основных вопроса: а) внутренняя политика Китая и стратегии внешней политики; б) внутренние дела Китая и международные геополитические конфликты; в) противоречия и конфликты между Китаем и Европой и США.

Прежде всего, в ответах на вопросы о внутренней и внешней политике и стратегии внешней политики Китая китайских и иностранных корреспондентов министра Ван И в центре внимания – общая стратегия Китая. Например, на пресс-конференции 2020 года корреспондент казахстанского информационного

агентства спросил: «Как может Китай возобновить сотрудничество в рамках программы «Один пояс – один путь» под влиянием эпидемии?» Ответ министра Ван И можно назвать обнадеживающим: он отметил, что уверенность Китая и других стран в совместном продвижении «один пояс – один путь» не уменьшилась, и его решимость остается неизменной. Эпидемия действительно оказала воздействие, но оно носит временный и частичный характер. Китай готов развиваться вместе со странами, находящимися на этом пути, вместе преодолевать трудности и совместно открывать новые области сотрудничества. На пресс-конференции 2021 года корреспондент CCTV спросил министра Ван И о ключевых вопросах и основных моментах китайской дипломатии в прошлом и этом году. Министр Ван И сделал акцент на том, что дипломатия Китая несет ответственность за страну, людей и мир, прилагая все усилия, чтобы ответить на беспрецедентные вызовы. Ответы на эти два вопроса дают нам представление о внешней и внутренней политике Китая. Китай стремится создать имидж ответственной державы.

Когда китайские и иностранные корреспонденты задавали вопросы, касающиеся проблемных зон в китайской внутренней политике или международных геополитических конфликтов, таких как проблемы Тайваня, Южно-Китайского моря, Синьцзяна, Гонконга, ситуация в Афганистане, ядерная проблема Северной Кореи и т.д., министр Ван И сначала провозглашал независимую внешнюю политику Китая, а затем выражал отношение Китая к решению таких вопросов. Например, корреспондент сингапурской «Straits Times» спросил на пресс-конференции в 2020 году: «Некоторые люди думают, что Китай использовал эпидемию для увеличения своей активности в Южно-Китайском море. Что вы скажете по этому поводу? Повлияет ли это на переговоры по «Кодексу поведения в Южно-Китайском море»? Ван И осудил некоторые страны за подрыв с трудом достигнутой стабильности в Южно-Китайском море, заявив, что Китай будет продолжать укреплять сотрудничество со странами АСЕАН. На пресс-конференции 2021 года корреспондент сингапурской «Straits Times» ещё раз поднял эту проблему, спросив, станет ли проблема Южно-Китайского моря противоречием между Китаем и странами АСЕАН. Проблема Гонконга также упоминалась на этих двух пресс-конференциях. Министр Ван И дал понять, что дела Гонконга являются внутренними делами Китая, и никакое внешнее вмешательство недопустимо: Китай продолжит прилагать усилия для достижения долгосрочной стабильности в Гонконге.

Чт касается вопросов, связанных с противоречиями и конфликтами между Китаем и европейскими и американскими странами, то Китай уважает право корреспондентов задавать вопросы, но не согласен с ракурсом их постановки. На двух пресс-конференциях американские корреспонденты спрашивали, станет ли «дипломатия волков-воинов» на фоне китайско-американской словесной войны будущим китайской дипломатии? Готов ли Китай пойти на уступки по Южно-Китайскому морю, Синьцзяну, Тибету, Гонконгу и другим вопросам, чтобы облегчить китайско-американские отношения? Министр Ван И подчеркнул будущее дипломатии Китая и его приверженность общему будущему человечества с доверием между странами, исходя из уважения национального суверенитета.

Анализируя содержание двух пресс-конференций 2020 и 2021 годов, мы обнаружили, что затронутые вопросы являются центральными внутри страны и за рубежом, прямо влияют на развитие отношений между Китаем и другими странами. Многих китайских и иностранных корреспондентов очень интересуют взгляды Китая на международные дела, особенно на острые региональные конфликты.

В результате подробного рассмотрения теоретической базы к пониманию терминов «публичная коммуникация» и «национальный имидж» можно заключить, что эти понятия сложные и неоднозначные. Существует множество взглядов на изучение данных терминов, но в рамках данной статье сделать вывод о том, что понятие «публичная коммуникация» является видом коммуникации, нацеленным на передачу информации, затрагивающей общественный интерес [14]. Конечной задачей правительственной публичной коммуникации представляется создание имиджа страны. А понятие «национальный имидж» – это комплекс объективных, взаимосвязанных между собой характеристик государственной системы: экономических, географических, национальных, культурных, демографических и т.д. [8; 9; 15; 16; 17] Таким образом, активное развитие публичных коммуникаций в стране способствует формированию и изменению имиджа страны в мире.

Мы показали, что публичная коммуникация в формате пресс-конференции МИД содержит резервы для формирования имиджа страны [18]. Можно утверждать, что китайское правительство сочетает официальный характер пресс-конференций министров иностранного дела и распространение информации в мировых СМИ, рассчитывая на репрезентацию позитивного образа Китая и прояснения его позиции по важнейшим вопросам общемирового значения для того, чтобы остальные страны мира могли более корректно воспринимать китайское правительство и выстраивать сотрудничество. В целом пресс-конференцию главы МИД КНР можно назвать хорошей возможностью для взаимодействия с иностранными журналистами и другими странами. Вопросы, поднятые корреспондентами из разных стран, вызывают обеспокоенность людей во всем мире. Китай активно следит за проблемами, выражает свою позицию и отношение, что помогает миру лучше понять политику страны.

В эпоху новых медиа это очень важно для простых людей во всем мире. Широта публичной коммуникации качественно увеличилась, налицо тенденция повышения роли международной информации [19]. Это влияет на имидж той или иной страны в международном общественном мнении. Публичные коммуникации в Китае, такие как пресс-конференция министра иностранных дел, не только влияют на международный имидж страны, но и важны для повышения имиджа государства среди своего народа [20].

Библиографический список

1. Кривоносов А.Д. Публичная сфера и публичные коммуникации. *Верхневолжский филологический вестник*. 2016; № 1: 68 – 74.
2. Shi An. From government propaganda to public communication. *China xiaokang*. 2007; № 45: 27 – 29.
3. Федотова Л.Н. Социальные сети – возможности коммуникации. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2020; № 1: 141 – 145.
4. Федотова Л.Н. Интернет: объемы и формы потребления. *Медиа в современном мире*. 2018; № 1: 234 – 235.
5. *Медиасистема России*: учебник для студентов вузов. Москва: Аспект пресс, 2021.
6. Ha J. International Students in China and the Self-construction of China's National Image. *Shandong Social Sciences*. 2010; № 11: 152 – 157.
7. Yuan S. Research status of national image in academic circles in China and abroad. *Journal of Tianjin administration institute*. 2010; № 6: 35 – 39.
8. Guan W. *National Image Theory*. Chengdu: University of Electronic Science and Technology China Press, 1999.
9. Галумов Э. *Основы PR*. Москва: Летопись XXI, 2004.
10. Зинченко Ю.П. Психологические основы формирования образа современной России. *Образ России в стране и за рубежом: гуманитарное измерение*: сборник докладов научной конференции. Москва: МГУ, 2008.
11. Федотова Л.Н. Отношение к другим странам – обострение на фоне пандемии. *Известия Уральского федерального университета*. 2021; № 1: 215 – 226.
12. Федотова Л.Н. *Связи с общественностью: теория и практика*. Москва: Вест-Консалтинг, 2016.
13. Федотова Л.Н. Международная информация в медиа: спрос и предложение. *Известия Уральского федерального университета*. 2015; № 4: 50 – 59.
14. Hu B. The Basic Issues of Public Communication Research and the Innovation of Communication Paradigm. *Chinese Journal of Journalism & Communication*. 2016; № 3: 61 – 80.
15. Kuang X. *On the role of Chinese Diplomatic Interpretation in National Image Shaping from the Perspective of the Interpretive Theory*. Beijing, 2020.
16. Yuan M. On the Shaping of China's Image. *Strategy and Management*. 1996; № 1: 98 – 99.
17. Wang H. The Knowledge Graph of "National Inage" Research and Its Political Science Turn. *Political Science Research*. 2013; № 3: 3 – 16.
18. Fan H. Multi-Di18mensional Shaping and Communication Strategies of National Image. *Journal of Tsinghua University*. 2013; № 2: 141 – 152.
19. Feng J. The Implication and Pragmatic Direction of Public Communication. *Journalism & Communication*. 2017; № 4: 113 – 119.
20. Feng J. Public communication: between idea and practice. *Modern Communication*. 2017; № 7: 21 – 25.

References

1. Krivonosov A.D. Publichnaya sfera i publichnye kommunikacii. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2016; № 1: 68 – 74.
2. Shi An. From government propaganda to public communication. *China xiaokang*. 2007; № 45: 27 – 29.
3. Fedotova L.N. Social'nye seti – vozmozhnosti kommunikacii. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2020; № 1: 141 – 145.
4. Fedotova L.N. Internet: ob`emy i formy potrebleniya. *Media v sovremennom mire*. 2018; № 1: 234 – 235.
5. *Mediasistema Rossii*: uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva: Aspekt press, 2021.
6. Ha J. International Students in China and the Self-construction of China's National Image. *Shandong Social Sciences*. 2010; № 11: 152 – 157.
7. Yuan S. Research status of national image in academic circles in China and abroad. *Journal of Tianjin administration institute*. 2010; № 6: 35 – 39.
8. Guan W. *National Image Theory*. Chengdu: University of Electronic Science and Technology China Press, 1999.
9. Galumov `E. *Osnovy PR*. Moskva: Letopis' XXI, 2004.
10. Zinchenko Yu.P. Psihologicheskie osnovy formirovaniya obraza sovremennoj Rossii. *Obraz Rossii v strane i za rubezhom: gumanitarnoe izmerenie*: sbornik dokladov nauchnoj konferencii. Moskva: MGU, 2008.
11. Fedotova L.N. Otnoshenie k drugim stranam – obostrenie na fone pandemii. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. 2021; № 1: 215 – 226.
12. Fedotova L.N. *Svyazi s obschestvennost'yu: teoriya i praktika*. Moskva: Vest-Konsalting, 2016.
13. Fedotova L.N. Mezhdunarodnaya informaciya v media: spros i predlozhenie. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. 2015; № 4: 50 – 59.

14. Hu B. The Basic Issues of Public Communication Research and the Innovation of Communication Paradigm. *Chinese Journal of Journalism & Communication*. 2016; № 3: 61 – 80.
15. Kuang X. *On the role of Chinese Diplomatic Interpretation in National Image Shaping from the Perspective of the Interpretive Theory*. Beijing, 2020.
16. Yuan M. On the Shaping of China's Image. *Strategy and Management*. 1996; № 1: 98 – 99.
17. Wang H. The Knowledge Graph of "National Inage" Research and Its Political Science Turn. *Political Science Research*. 2013; № 3: 3 – 16.
18. Fan H. Multi-Di18mensional Shaping and Communication Strategies of National Image. *Journal of Tsinghua University*. 2013; № 2: 141 – 152.
19. Feng J. The Implication and Pragmatic Direction of Public Communication. *Journalism & Communication*. 2017; № 4: 113 – 119.
20. Feng J. Public communication: between idea and practice. *Modern Communication*. 2017; № 7: 21 – 25.

Статья поступила в редакцию 14.08.21

УДК 398 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-301-303

Alieva F.A., *Cand. of Sciences (Philology), leading 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: 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 SPICIFICS OF THE EXISTENCE OF ORAL HUMOROUS STORIES IN FOLKLORE OF THE DARGINS. The article considers a current problem of studying the specifics of the artistic thinking of the people, their aesthetic tastes and aspirations, most fully expressed in the genre of oral humorous stories that exist in the folk poetic creativity of the Dargins, one of the ethnic groups that are part of the peoples of Dagestan. Oral stories in the folklore of the Dargins are a little-explored genre. Meanwhile, they are of great interest, as they reflect the real reality associated with the life, customs, traditions and worldview of the people. The subjects of oral stories are extremely diverse. Among them, texts of humorous content are particularly distinguished, in which there is a mockery of negative phenomena in people's everyday life and consciousness. The main object of censure in them is greed, avarice, stupidity, ignorance, bragging, ignorance of simple elementary things, etc. Their plot-compositional construction is due to the narrator's desire to bring the event in question closer to reality. Therefore, they often mention a specific area, there are well-known people, characters. This article analyzes the plot-thematic and compositional features of oral humorous stories, identifies their main genre features; and also considers the originality of the use of comic techniques and means in them. The novelty of the research consists in the fact that it shows the ideological, aesthetic and artistic content of oral humorous stories, which reflect the local folklore tradition associated with real reality, based on folklore texts introduced into scientific circulation for the first time.

Key words: **Dargin folklore, oral narrative, subject matter, composition, plots, humorous devices, means.**

Ф.А. Алиева, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр., Институт 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., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: fmuhamedova@mail.ru*

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ БЫТОВАНИЯ УСТНЫХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ РАССКАЗОВ В ФОЛЬКЛОРЕ ДАРГИНЦЕВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме изучения специфики художественного мышления народа, его эстетических вкусов и устремлений. В народном творчестве даргинцев, одной из этнических групп, входящих в состав народов Дагестана, они наиболее полно выразились в жанре устных юмористических рассказов. Устные рассказы в фольклоре даргинцев – малоисследованный жанр. Между тем они представляют большой интерес, так как отражают реальную действительность, связанную с бытом, обычаями, традициями и мировоззрением народа. Тематика устных рассказов необычайно разнообразна. Среди них особенно выделяются тексты юмористического содержания, в которых звучит насмешка над негативными явлениями в быту и сознании людей. Основной объект порицания в них – жадность, скупость, глупость, невежество, бахвальство, незнание простых элементарных вещей и т.д. Их сюжетно-композиционное построение обусловлено стремлением рассказчика приблизить событие, о котором идет речь, к реальности. Поэтому в них нередко упоминается конкретная местность, фигурируют известные в народе лица, персонажи. В данной статье анализируются сюжетно-тематические и композиционные особенности устных юмористических рассказов, выявляются их основные жанровые признаки, а также рассматривается своеобразие использования в них комических приемов и средств. Новизна исследования состоит в том, что в нем на фольклорных текстах, впервые вводимых в научный оборот, показано идейно-эстетическое и художественное содержание устных юмористических рассказов, в которых нашла отражение местная фольклорная традиция, связанная с реальной действительностью.

Ключевые слова: **даргинский фольклор, устный рассказ, тематика, композиция, сюжеты, юмористические приемы, средства.**

Устные рассказы – малоисследованная область прозаического фольклора даргинцев. Исследователь русского фольклора В.Е. Гусев определяет устные рассказы (или «сказы») как «бытующие в народе художественные повествования о современных (в широком смысле этого слова – не ставших историческим прошлым, воспоминание о котором передавалось от предшествующего поколения) событиях, имевших место в действительности (или выдаваемые за действительное), которые преломились и оформились в воображении рассказчика, приобретя элементы художественного вымысла и образное выражение, оказывающее эмоциональное воздействие на слушателя» [1, с. 129].

К устным рассказам причисляются в основном повествования о реальных лицах и бытовых происшествиях. «Сказами, – пишет эстонский исследователь Р. Вийдалепп, – становятся основывающиеся на личном переживании самого рассказчика или какого-либо другого лица, художественные рассказы, которые, будучи приняты коллективом, переходят в устную традицию» [2, с. 286]. Следует отметить, что термины «сказ» и «устный рассказ» обозначают один и тот же жанр. «Различие заключается лишь во времени использования их в фольклористике. В начальный период изучения… для их обозначения применялся термин «сказ», который впоследствии был заменен термином «устный рассказ», то есть одно название перешло в другое. Иными словами, «сказ» – более старое название, «устный рассказ» – более современное» [3, с. 10]. Наблюдения Р. Вийдалеппа имеют отношение и к устным рассказам в даргинском фольклоре, которые также строятся на фактах реальной жизни и репертуар которых постоянно обновляется. Тематика устных рассказов очень разнообразна. Среди них известны рассказы о фактах или происшествиях, случившихся в реальной жизни; о жителях сел, занятых сельским трудом (чабанах, скотоводах, пахарях и др.); известны и сюжеты о людях, живших в давние времена (исторических лицах); особенно распространены рассказы (либо воспоминания очевидцев) периода Великой Отечественной войны. Но наибольшее распространение в фольклоре даргинцев получили устные рассказы юмористического содержания, в основном связанные с жизнью и бытом трудового народа.

В дагестанской фольклористике практически нет специальных трудов, в которых бы освещались жанровые особенности юмористических рассказов с точки зрения их конкретных форм бытования, определения их жанровых признаков, сюжетно-тематического и композиционного своеобразия.

Исключение составляют статья А. М. Абдурахманова, посвященная сатирико-юмористическим рассказам [4], а также раздел «Устные рассказы», опубликованный в монографии Ф.О. Абакаровой и Ф.А. Алиевой [5, с. 221 – 230], куда вошли в том числе, и юмористические рассказы даргинцев.

В данной статье ставится задача рассмотреть сюжетно-тематический состав юмористических рассказов, выявить их идейно-эстетические и жанровые особенности, а также показать своеобразие используемых в них комических приемов и средств.

Юмористические рассказы в фольклоре даргинцев представляют богатейший материал, иллюстрирующий их связь с реальной действительностью, жизнью, бытом и традициями народа. Как жанр, оперативно откликающийся на те или иные события действительности, юмористические рассказы подвергаются воздействию смежных с ними повествовательных жанров – притчи, анекдота, что во многом и определяет особенности их жанровой специфики.

В устных рассказах в основном подвергаются насмешке те или иные недостатки и негативные стороны, бытующие в народном сознании – лень, жадность, скупость, спесивость, глупость, бахвальство, зазнайство, незнание простых элементарных вещей и др.

Частым объектом порицания в устных юмористических рассказах выступает жадность, скупость семейной пары – мужа и жены, которые не хотят проявить гостеприимство, принять должным образом гостя, оказать ему почести, как это было принято по традиционному горскому этикету. Такая тема раскрывается в ряде юмористических рассказов: «Друзья-кунаки», «В гостях», «Не волнуйся, дорогая», «Скупая женщина», «Гостей не ждете?», «Каша с маслом», «Про Мусу из Маллакента и Кусу из Янгикента» и др.

Так, в рассказе «Друзья-кунаки» [6, с. 137 – 138] речь идет о двух друзьях (товарищах), которые жили в разных селениях и любили навещать друг друга. Как-то пришел один из них к другому в гости. Но тот был очень жадный. Каждый раз, когда его друг приходил к нему в гости, и они садились обедать, он сразу останавливался и говорил: «*ГIялхIямдулилла*» (т.е. «Спасибо, я сыт»). Тогда и гость прекращал есть. Так продолжалось несколько раз, надоело это другу-гостю, и он решил его проучить.

В один из дней он пришел, сел и поел хорошенько, наелся досыта и лег спать. Муж с женой стали думать, как приготовить обед, чтобы он ни о чем не догадался. Приготовив потихоньку еду, они сели поесть, но тут гость вышел из комнаты, увидел, что они едят, присоединился к ним и поел хорошенько. Обескураженные хозяева задумались, как же им избавиться от назойливого гостя. Хозяин предложил, чтобы жена рано утром, пока гость спит, приготовила пельмени, а он спрячет их в свой рукав и по дороге поест.

Так и решили. Но гость, увидевший все это, подумал: «Не удастся вам провести меня!» [6, с. 138]. Рано утром они вместе вышли из дома. Гость подошел к хозяину, чтобы попрощаться с ним и как бы невзначай обнял его, да так крепко, что пельмени в рукаве так помялись, что превратились в кашу. Тогда поняли хозяева, что их гость таким образом наказал их за жадность.

Тема жадности в юмористических рассказах разрабатывается посредством создания разнообразных комических ситуаций. Так, например, в рассказе «Скупая женщина» [6, с. 150] описывается такой случай из семейной жизни одной горской семьи: жена каждый раз, провожая мужа и сына на работу, кормила их сухим хлебом, а молоко прятала в погреб. Отец с сыном поняли это, сами залезли в погреб, где были кувшины с молоком, с некоторых из них сняли сливки и съели, а остальное смешали с навозом и пошли на работу.

Вечером, когда муж и сын вернулись с работы, жена им рассказала, что кто-то залез в погреб и смешал молоко с навозом. Муж улыбнулся и сказал, что это проделки шайтана, и в таких случаях пекут хлеб и вместе с халвой кладут по углам погреба. И если шайтан все съест, то он исчезнет.

Жена все сделала так, как посоветовал муж. Она пошла за водой, а отец с сыном опять спустились в погреб, досыта наелись хлеба с халвой, запили молоком и пошли на работу. Когда они вернулись, счастливая жена встретила их с радостной вестью, что шайтан все съел, значит, больше приходить не будет.

Характеризуя особенности юмора в русских народных юмористических произведениях, Н.А. Добролюбов отмечал в них «иронию, то наивно-открытую, то лукаво-спокойную, то сдержанно-желчную» [7, с. 33].

Это высказывание, на наш взгляд, вполне применимо и к юмористическим произведениям в фольклоре даргинцев, где народная ирония также приобретает различные оттенки. Она может быть и добродушной, и злой, нередко и саркастичной, то есть принимать разнообразные формы, вплоть до гротеска, что мы и наблюдаем в отдельных устных юмористических рассказах даргинского фольклора.

В частности, такую форму комического изображения, при котором легкий, добродушный юмор в процессе повествования обрастает оттенками гротеска, иллюстрирует рассказ «Ослу осла продал» [6, с. 141 – 142]. В нем речь идет о бедном горце, у которого был один-единственный осел, и больше ничего у него не было. Однажды он заболел, больше не мог работать и решил продать осла. Он вывел его на базар, но как ни старался, не смог продать. Расстроенный старик решил уже вернуться домой, но тут к нему подошел другой бородач и стал расспрашивать об осле. Сам он тоже был уже старый, но осел ему был нужен, чтобы ездить в город к врачу. Он купил осла и спрашивает у продавца:

«– Дай к ослу техпаспорт, я осла покупаю не для красоты, а чтобы ездить на нем в город к врачу, а вдруг меня по пути остановит милиция?» [6, с. 142].

Продавец никак не мог объяснить старику, что не бывает у ослов техпаспорта, но старик никак не унимался и требовал документ. Тогда продавец достал бумагу, ручку, что-то написал, поставил дату, подпись и отдал ему.

«Довольный покупатель, купив осла, получив к нему «документ», приехал на нем к своему врачу и говорит ему:

– Вот, я приехал на осле, на самом дешевом виде транспорта, утром отдай ему сено и до вечера катайся, никакого бензина не надо, заправляй водой и достаточно! – и показал врачу «документ», на котором было написано: “Ослу осла продал”» [6, с. 142].

Врач прочитал вслух то, что было написано, и еле успокоил разволновавшегося старика. С тех пор неграмотный, наивный и неосведомленный старик не верил никому и не признавал никакие документы.

Как видим, добродушный юмор, направленный на насмешку над недалекостью старого горца, перерастает в открытую форму гротескного смеха, выраженного в словах: «Ослу осла продал», то есть покупатель, купивший осла и поверивший в то, что у него может быть «документ», выставлен явным глупцом, над которым рассказчик открыто насмехается.

В основе многих рассказов лежит ловкость, сноровка, хитроумные проделки, с помощью которых бедным людям удается что-то заполучить, приобрести. Такие действия в сущности своей комичны, они настраивают слушателя на шутливый и безобидный лад. В них звучит тонкий юмор, который не переходит в гротеск, не вызывает сарказм.

Так, в основе рассказа «Не волнуйся, дорогая» [6, с. 150 – 151] лежит комическая ситуация, с помощью которой разоблачается скупость мужа и жены, не пожелавших принять гостя – кунака, пришедшего к ним.

Услышав стук в дверь, муж и жена переглянулись, так как никого не ожидали. Муж сказал жене, чтобы она спрятала пироги под печку, и жена их быстро убрала. Открыли дверь, увидев гостя, пригласили его в дом, посидели, поговорили с ним. Усталый и голодный, гость сидел в ожидании, что принесут какую-нибудь еду.

Муж и жена поняли, что придется принести гостю пироги, но решили подлить побольше к ним горячего масла и поставить перед ним, тогда он не сможет поесть. Жена все сделала так, как ей велел муж – натопила печь, вскипятила масло, вынула из-под печки миску с пирогами, залила их горячим маслом и поставила перед гостем.

Гость стал есть, жена и муж молча наблюдали за ним. Увидев, что он не останавливается, и боясь, что он может все съесть, жена говорит ему:

«– Не стесняйтесь, берите снизу и кушайте!

– Не волнуйся, дорогая, я и до низу дойду, – ответил гость и досыта все поел. А муж и жена погоревали, но делать было нечего, и голодные пошли спать» [6, с. 151].

В юмористических рассказах нередко упоминается конкретная местность, где происходили события, приводятся реальные персонажи и их имена. Так, в рассказе «Каша с маслом» [6, с. 138 – 139] речь идет о пожилых супругах из селения Ахмедкент, которые жили настолько бедно, что у них ничего не было из еды. Как-то захотелось им поесть кашу, но у них не было масла. Старуха стала плакать, ругая мужа за бедность. Старик сказал ей, что придумал, как выйти из положения. Он стал ей объяснять, что надо сделать: он побежит за ней и станет кричать, как будто они ругаются, и чтобы жена в это время попросила спрятаться к соседям в погреб. Старуха стала бегать с плачем и криком и просить соседей спрятать ее в их погребе, так как муж гонится за ней и хочет ее убить.

Соседи быстро спрятали ее в погреб и стали расспрашивать старика, что же случилось, за что он хочет ее убить. «Старик отвечает им: «А за то, что она продала все масло, которое было в доме, и пока не вернет его, я в дом ее не пущу, иначе я ее убью!» [6, с. 139].

А старуха в это время в погребе нашла кувшин масла, выгребла его оттуда в шапку старика и вышла. Соседка, увидев, что она несет масло, спросила ее:

– А откуда у тебя это масло?

Недолго думая, старуха ответила:

«– Это, наверно, Аллах сам послал, услышав мои слова и то, как муж грозится меня убить!» [6, с. 139].

Так хитрость и сноровка помогли старикам в этот вечер поесть вдоволь сытной каши.

В фольклоре даргинцев особенно распространен цикл юмористических рассказов о главных героях – Мусе и Кусе. В рассказах повествуется о реальных случаях, произошедших с ними в сельской жизни, приводятся конкретные названия существующих сел, где они проживали. Муса был из Маллакента, Куса – из Янгикента. В рассказе «Про Мусу из Маллакента и Кусу из Янгикента» [6, с. 143 – 144] подчеркивается, что они были настолько близкими друзьями, что, даже найдя яблоко, Муса одну половину съедал сам, а вторую половину всегда оставлял Кусе.

Как-то Муса решил навестить Кусу, так как во время сенокоса они не виделись почти три месяца. Муса отправился к нему в село. Пошел дождь, и по дороге стало грязно. Муса был в чарыках, весь мокрый и грязный, он дошел до Кусы, зашел во двор. Заглянув в окно Кусы, он увидел, что вся семья была занята делом: одна дочь готовила колбасу, другая общипывала гуся, сын чистил голову барашка, сам Куса готовил вино, а жена месила тесто.

Дочь через окно увидела идущего к ним Мусу и сказала, что к ним идет гость. И тут хозяева стали быстро все прятать: дочь убрала колбасу под палас, другая дочь засунула гуся под матрас, сын убрал голову барашка за печку, сам Куса спрятал вино под лавку, а жена быстро помыла руки и уселась на таз с тестом.

Муса, сделав вид, что ничего не видел, вошел в комнату, они поздоровались и начали расспрашивать друг друга о новостях. Куса заметил, что Муса чем-то огорчен и спросил, не болен ли он.

«– Новостей тоже не знаю, болеть тоже не болею, – ответил Муса, – но, если ты просишь, я расскажу. И начал свой рассказ:

“По дороге к вам шел сильный снег, было очень грязно, под снегом ползла большая змея, точно такой длины, как та колбаса, которую спрятала твоя дочь под паласом. Эта змея, подняв голову, прыснула мне яд, точно такой, как то вино,

которое ты спрятал, Куса. Я взял по дороге большой камень, как та голова, которую спрятал твой сын, и ударил по змее. И ты не поверишь, если я скажу, что когда я убил змею, то получилась такая же масса, как то тесто, на котором сидит твоя жена. И если то, что я говорю, неправда, то пусть мою голову выщипают, как голову того барашка, которую спрятал твой сын под матрасом"» [6, с. 144].

Пристыженный сказанным гостем Куса велел вынести все, что было спрятано, и угостить друга.

В приведенном рассказе Мусы заключена тонкая, выраженная в иносказательной форме ирония над жадностью хозяев: в ней содержится и характерная интонация, и особенности речевой лексики – фразеологические обороты, сравнения, метафоры, в совокупности усиливающие смеховую сторону всего повествования, придающие ему образность и выразительность.

Устные рассказы – это повествования, основанные как на личных переживаниях рассказчика, так и на фактах, которые переходят из уст в уста, становясь всеобщим народным достоянием. В устных юмористических рассказах звучит порицание отрицательных явлений в быту и сознании людей путем их нарочитого подчеркивания. У.Б. Далгат, характеризуя особенности юмористических произведений в дагестанском фольклоре, пишет: «В народном юморе наблюдается контрастность между действительным явлением и той идеальной нормой, которая служит мерилом оценки действительности. Если сатире свойственно негодование, то юмору может быть присуща грусть, переходящая в усмешку» [8, с. 105].

Материал даргинских юмористических рассказов подтверждает, что в них используются такие приемы и средства, как злая или добрая ирония, контраст, пародия, острый диалог, метафоры, обыгрывание омонимов или слов, близких к ним по звучанию, аллегория и т.д., то есть для них характерна синкретичность форм народного юмора. В силу специфики тематики, композиционного построения, а также использования характерных поэтических приемов и средств устные юмористические рассказы перекликаются с анекдотами. Как и в анекдотах, в них используются однотипные комические ситуации, эпизоды, мотивы и образы.

Юмористические рассказы могут быть ограничены их распространением в одной конкретной местности или селении, для них также характерно воспроизведение различных бытовых случаев из жизни реальных лиц, известных в данном селе, районе. Наиболее типичны сюжеты, в которых осуждаются те или иные отрицательные черты характера человека, такие как жадность, скупость, отсутствие гостеприимства, лень, невежество и др.

Таким образом, подводя итоги сказанному, можно заключить, что в данной статье исследованы характерные признаки одного из распространенных разновидностей жанров устной прозы – юмористических рассказов в фольклоре даргинцев, которые представляют большой научный интерес как материал, иллюстрирующий связь с реальной жизнью простого горца, его морально-этическими и эстетическими нормами и представлениями.

Теоретическая и практическая значимость данного исследования заключается в том, что изучение этноспецифических особенностей национального фольклора становится наиболее значимым и актуальным в настоящее время в связи с возросшим интересом к духовному и культурному наследию малочисленных народов, а в этой связи – с необходимостью углубленного изучения их локально-специфических черт, отраженных в фольклоре того или иного народа. Данное исследование может быть использовано и в практических целях: при чтении лекций по темам «Даргинский фольклор», «Жанры дагестанского фольклора» на филологических факультетах высших учебных заведений, в педагогических училищах, а также при разработке учебных и методических пособий, составлении хрестоматий по дагестанскому устному народному творчеству.

Библиографический список

1. Гусев В.Е. *Эстетика фольклора.* Ленинград: Наука, 1967.
2. Вийдалепп Р. Сказы. *Эстонский фольклор.* Таллин, 1980: 286 – 294.
3. Иванова Э.Ю. *Марийские устные рассказы: типология и поэтика.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 2005.
4. Абдурахманов А.М. Современный устный сатирико-юмористический рассказ. *Современный фольклор народов Дагестана.* Махачкала, 1983: 119 – 134.
5. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. Устные рассказы. *Очерки устно-поэтического творчества даргинцев.* Махачкала, 1999: 221 – 230.
6. Алиева Ф.А. *Даргинские народные сказки: новые варианты известных сюжетов.* Махачкала, 2006.
7. Добролюбов Н.А. *Полное собрание сочинений:* в 6 т. Москва: ГИХЛ, 1934; Т. 1.
8. Далгат У.Б. Юмор и сатира в дагестанском фольклоре. *Вопросы народно-поэтического творчества.* Москва: Издательство АН СССР, 1960: 75 – 106.

References

1. Gusev V.E. *`Estetika fol'klora.* Leningrad: Nauka, 1967.
2. Vijdalepp R. Skazy. *`Estonskij fol'klor.* Tallin, 1980: 286 – 294.
3. Ivanova `E.Yu. *Marijskie ustnye rasskazy: tipologiya i po`etika.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2005.
4. Abdurahmanov A.M. Sovremennyj ustnyj satiriko-yumoristicheskij rasskaz. *Sovremennyj fol'klor narodov Dagestana.* Mahachkala, 1983: 119 – 134.
5. Abakarova F.O., Alieva F.A. Ustnye rasskazy. *Ocherki ustno-po`eticheskogo tvorchestva dargincev.* Mahachkala, 1999: 221 – 230.
6. Alieva F.A. *Darginskie narodnye skazki: novye varianty izvestnyh syuzhetov.* Mahachkala, 2006.
7. Dobrolyubov N.A. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 6 t. Moskva: GIHL, 1934; T. 1.
8. Dalgat U.B. Yumor i satira v dagestanskom fol'klore. *Voprosy narodno-po`eticheskogo tvorchestva.* Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1960: 75 – 106.

Статья поступила в редакцию 26.09.21

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-303-306

***Beletskaya A.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

LINGUOSTYLISTIC MEANS OF REPRESENTING THE CHRONOTOPE "THE WAY" IN THE NOVEL "THE MAGUS" BY J. FOWLES. The article dwells on a problem of systemic manner of representing a chronotope by a specific choice of lexical units, grammatical forms, syntactical structures and stylistic devices. The article is focused on the chronotope "The Way" as it is revealed in the third part of the novel "The Magus" by J. Fowles. The chronotope is considered to include three components – space, time and subject which blend into an emotionally coloured entity aimed at modelling a time-space continuum in which the main character is immersed. "The Way" chronotope in the context of postmodern literature is presented as a way of finding self-identity. In the novel "The Magus" by J. Fowles this chronotope is closely connected with acquiring real love. The stylistic analysis presented in the article includes decoding allusive parallels between the novel by J. Fowles and the myth about Orpheus and Eurydice, deciphering the meaning of symbols and commenting on stylistic devices used to reveal the emotional state of the main character. Studying lexical means of rendering space and time components of the chronotope helps to find a correlation between the ways of their representation and the emotional state of the narrator proving the interrelation of all the three components of the chronotope as a system.

Key words: **chronotope, time-space continuum, allusion, self-identification, stylistic means.**

***А.Ю. Белецкая**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: allabeletskaya@yandex.ru*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ХРОНОТОПА «ПУТЬ» В РОМАНЕ ДЖ. ФАУЛЗА «ВОЛХВ»

В статье рассматривается проблема системного подхода к репрезентации хронотопа путем подбора особого рода лексических единиц, грамматических форм, синтаксических конструкций и стилистических приемов. В центре внимания в статье находится хронотоп «Путь», как он представлен в третьей части романа Дж. Фаулза «Волхв». Хронотоп рассматривается как трехкомпонентная система, состоящая из времени, пространства и субъекта, которые сливаются в эмоционально окрашенное единство, целью которого является моделирование пространственно-временного континуума, в который погружен главный герой. Хронотоп «Путь» в контексте постмодернистской литературы предстаёт как поиск самого себя. В романе Дж. Фаулза хронотоп «Путь» тесно связан с обретением настоящей любви. Представленный в статье стилистический анализ включает декодирование аллюзивных параллелей между романом

Дж. Фаулза и мифом об Орфее и Эвридике, раскрытие значения символов и анализ стилистических приемов, использованных для передачи эмоционального состояния главного героя. Изучение лексических средств отражения времени и пространства позволяет установить корреляцию между способами их репрезентации и эмоциональным состоянием рассказчика, что доказывает взаимосвязь этих трех компонентов в системе хронотопа.

Ключевые слова: **хронотоп, пространственно-временной континуум, аллюзия, самоидентификация, стилистические средства.**

Основной мотив постмодернистских художественных произведений, скрывающийся за сложной структурой и наслоением смыслов, заключается в поиске главным героем самого себя, попытке найти свое место в социуме. Основной целью данной статьи является изучение языковых средств воплощения хронотопа «путь» как духовного поиска главного героя в рамках третьей части романа Дж. Фаулза «Волхв». Для достижения поставленной цели необходимо изучить языковые средства репрезентации пространственного и временного компонентов данного хронотопа в романе, а также выявить стилистические средства, используемые автором для раскрытия эмоционального состояния субъекта повествования, погруженного в пространственно-временной континуум пути к духовному возрождению. Актуальность исследования предопределена интересом к возможностям авторского владения языковым инструментарием для раскрытия нюансов психологического состояния персонажа в определенном автором временном отрезке и пространственном окружении. Новизна исследования заключается в описании неанализируемого ранее в качестве самостоятельного объекта исследования хронотопа пути. В теоретическом аспекте данная статья вносит вклад в общую теорию хронотопа как пространственно-временной системы координат художественного произведения. Практическая значимость статьи заключается в установлении взаимосвязи используемых автором лингвостилистических средств репрезентации хронотопа пути с общей концепцией этого типа хронотопа. Основным методом исследования является интерпретационный анализ художественного произведения.

Как и анализируемые в предыдущих статьях хронотопы «провинциальный городок» и «остров», реализуемые в рамках романа Дж. Фаулза «Волхв» [1; 2], выбранный в качестве объекта исследования данной статьи хронотоп «путь» состоит из трех компонентов – времени, пространства и субъекта. В.А. Андреева [3], Т.Б. Гуртуева [4], Р.И. Енукидзе [5] обосновывают необходимость добавления субъекта в традиционную двухкомпонентную систему хронотопа, предложенную М.М. Бахтиным [6], неразрывной связью пространственно-временного континуума и психологического состояния художественного персонажа. Каждая часть романа отражает определенный этап становления личности главного героя, и каждое перемещение его в пространстве с течением времени приводит к изменению его психологического состояния. Первая часть романа, в которой Николас Эрфе изнывает от скуки в Лондоне, воспринимаемым им как «провинциальный городок», соотносится со стагнацией его духовного развития. В поисках более возвышенных целей существования автор отправляет главного героя в Грецию, где он осознает себя «островом», неспособным понять других людей и выстроить взаимоотношения с ними без лжи и обмана. Пытаясь разобраться в сложной мистификации, в которой он оказался, вовлечен на Фракосе. Николас переживает личностный кризис, который вынуждает его взглянуть на себя со стороны и оценить свои поступки по отношению к любящей его девушке. Испытанный им шок от известия о ее смерти отодвигает на второй план чувство оскорбленного достоинства, вызванное унижением на устроенном Кончисом импровизированном суде, являющемся, по сути, психологическим анализом личности Николаса. Анатомическое препарирование души представлено автором как очень болезненный процесс, а психологический портрет героя крайне неприятен ему самому, поэтому ему необходимо пройти путь осознания самого себя и понимания того, что в его жизни является главным.

Хронотоп пути – это не просто перемещение героя из одной пространственной точки в другую за определенный отрезок времени. Это познание истинного положения вещей и собственного «Я», а также путь к мечте и смыслу жизни. Хронотоп пути существенно отличается от хронотопа дороги, описанного М.М. Бахтиным. Хронотоп дороги – это место встреч, точка завязывания и место совершения событий. Хронотоп пути – это духовное развитие, движение к истинным идеалам.

В начале пути главному герою предстоит выбраться из лабиринта мистификаций, устроенных для него Кончисом на острове Фраксос. Отъезд из Греции в Рим – это своего рода возвращение в реальность, которая вызывает у главного героя острое чувство неприятия: *I couldn't stand the loss of the beautiful nakedness, the humanity of Greece, and so I couldn't stand the sight of the opulent, animal Romans; as one sometimes cannot stand one's own face in a mirror* [7, с. 569]. Используемое автором противопоставление образов Греции и Рима, в котором Греция выступает символом возвышенных чувств, а Рим – символом низменных инстинктов, образное сравнение чувств, которые Николас испытывает к Риму, с неприятием собственного отражения в зеркале, устанавливает отношения равенства между объектом сравнения и источником сравнения и знаменует точку осознания того, что главный герой противен сам себе в этот момент.

Ощущение изменения восприятия времени также подчеркивает момент перехода из ирреального мира мистификаций в реальный мир поиска истины: *Rome. In my mind Greece lay weeks, not the real hours, behind* [7, с. 569]. Для визуализации этого поиска автор использует метафорический образ лабиринта: *It was partly at the thought of meeting Lily, partly at something far more mysterious, the sense that I was now deep in the strangest maze in Europe* [7, с. 313]. Образ лабиринта объективизирует загадочный сюжет игры, в которую главного героя вовлекает Кончис, который, подобно богу или магу-волхву, меняет реальность в соответствии с собственным замыслом. Автор заставляет читателя следовать за сбитым с толку, дезориентированным главным героем, который, пытаясь найти логичное объяснение происходящему, каждый раз попадает в тупик, свернув в неправильное ответвление лабиринта размышлений. Использование автором акториального типа нарратива сближает читателя и главного героя. Читатель не просто следит за событиями, но и сам пытается разгадать подкинутую автором загадку. Активный мыслительный процесс читателя приводит к эмпатии по отношению к Николасу: у читателя создается ощущение, что он прекрасно понимает, что происходит в голове и душе главного героя, и видит других персонажей его глазами. Использование местоимения "I" – "я" в повествовании от первого лица не противопоставляет главного героя читателю, а становится средством их единения. Читатель вместе с Николасом пытается нащупать ту нить, которая выведет его из лабиринта мистификаций и обмана.

Отправной точкой для выхода из лабиринта должен стать его центр. Поиски центра лабиринта равняются познанию сути происходящего. Смятение чувств, испытываемое главным героем на острове, мешает ему мыслить четко и логично. Влюбленность, ревность, злость, раздражение не позволяют разобраться в устройстве лабиринта, но создают лишь смутное ощущение то ли грядущей радости, то ли беды, метонимически представленными аллюзиями на Ариадну и Минотавра: *Now I was Theseus in the maze; somewhere in the darkness Ariadne waited; and the Minotaur* [7, с. 313].

Однако для постмодернистского романа невозможно одновекторное развитие сюжета и однозначная интерпретация смыслов. Пытаясь осмыслить опыт, приобретенный на Фраксосе, Николас осознает не только свои ошибки в отношениях с женщинами, но и несостоятельность выводов, к которым он пришел в ходе размышлений о Кончисе, его помощниках и игре, в которую он оказался втянут помимо воли. Сомнения в верности выбранного пути проявляются в развернутой метафоре об отсутствии центра у лабиринта и серии риторических вопросов о неопределенности будущего через отсылку к прецедентным текстам шекспировских пьес, которые связаны с романом Фаулза в большей степени на эмотивном уровне, чем на аналогии сюжетных линий: *But the maze has no center. An ending is no more than a point in sequence, a snip of the cutting shears. Benedick kissed Beatrice at last; but ten years later? And Elsinore, that following spring?* [7, с. 645]. Остроумные обмены колкостями Бенедикта и Беатриче из пьесы «Много шума из ничего» заканчиваются у Шекспира признанием в любви, но Фаулз заставляет читателя задуматься о том, что жизнь после этого продолжается и неизвестно, какое будущее ожидает шекспировских героев за рамками повествования. Главный герой Фаулза задается этим вопросом, пытаясь понять, что ожидает его в отношениях с Алисон, когда они вновь встретятся.

Сходство Николаса с Гамлетом еще менее явно, поэтому аллюзия на пьесу Шекспира дается через упоминание места действия – замка Эльсинор. Этот замок у Шекспира – место, где царят предательство и обман. Николас, так же как Гамлет, чувствует, что его предали те, кому он доверял. Его роднят с Гамлетом разочарование, гнев и ощущение бессилия. Риторические вопросы главного героя о том, что происходило в Эльсиноре на следующий год после смерти Гамлета, как сложилась судьба Бенедикта и Беатриче, заставляют читателя задуматься не только о том, какое будущее ждет Николаса Эрфе, но и позволяют автору донести до читателя мысль о том, что ни счастливое воссоединение влюбленных, ни смерть главного героя не являются конечной точкой повествования.

Ошибочность пути детективного расследования прошлого, предпринятого Николасом, передается его безрезультативностью. В кратких заметках Николаса о попытках узнать что-нибудь о Кончисе и девушках-близнецах превалируют лексические единицы и грамматические формы с общим отрицательным компонентом «не / без»: *different* (не тот), *unknown* (неизвестен), *without the least success* (безуспешно), *not like that* (не такой, как) и т.д. Единственные элементы, которые получают информативное объяснение, выполняют функции символов (знак колеса, лента на ноге, обнаженное плечо, вскинутые вверх руки, странное одеяние Кончиса и т.д.). Но источники этих символов столь разнородны (масонство, Древний Египет, карты Таро), что полученная информация больше запутывает читателя, чем проясняет произошедшие события. Тем самым автор дает понять читателю, что очень часто мы совершаем ошибку, пытаясь понять происходящее сквозь призму прошлого других людей.

Хронотоп пути предполагает перемещение в пространстве и упоминание посещенных мест. Самым частотным глаголом движения, используемым для описания перемещений Николаса по Лондону пешком и на машине, является глагол общей семантики движения *go* (и его грамматические формы *going, went, had gone*). Для спецификации движения на машине используются глагол *drive* и его грамматические формы. Эмоциональная нестабильность главного героя отражается и в манере его движения. Усталость, разочарование, ощущение бессилия и беспомощности коррелируют с глаголом *stroll*; гнев, злость, желание отомстить, нетерпение передаются в движении с глаголами *dart, rush*.

Упоминание различных районов Лондона (Chelsea, Soho, Bloomsbury), улиц и площадей (Russel Square, Tottenham Court Road, Elm Tree Road), общественных заведений (Jack Straw's castle, the Victoria and Albert Museum, Somerset House) и других мест, которые посетил Николас, пытаясь получить информацию о Кончисе и Алисон, выполняет роль верифицирующих художественных деталей, основной функцией которых является создание атмосферы достоверности и аутентичности. Даже для читателей, никогда не бывавших в Лондоне, данные топонимические названия обретают смысл в контексте поиска главным героем не только возлюбленной, но и самого себя.

Поиск Алисон в рамках хронотопа пути носит аллюзивный характер и соотносится с поиском Орфеем Эвридики в царстве Аида. Дж. Фаулз дает подсказку читателям на аллюзию в виде искаженного имени главного героя, когда вместо Mr. Urfe, Миссис де Сейтас называет его Mr. Orfe. Акториальный тип повествования позволяет читателю узнать интерпретацию мифологической основы анализируемых главным героем событий от первого лица. Кончису в этой интерпретации отводится роль Аида, сторожащего Алисон-Эвридику и не позволяющему ей встретиться с Николасом-Орфеем. Алисон в интерпретации Николаса лишена собственной воли и послушно выполняет приказы Кончиса. Ошибочное толкование главным героем происходящих событий используется автором как характеризующий прием, раскрывающий эгоцентризм как основную черту этого персонажа. И тем ярче на контрасте проявляется озарение в переломный момент последнего разговора с Алисон в конце романе, когда главный герой понимает, что за ними никто не наблюдает, и решение о встречи с ним Алисон принимала сама. Самодостаточная героиня романа Дж. Фаулза кардинально отличается от пассивной Эвридики. В отличие от мифологической героини, она не бросается с радостью навстречу Николасу. Наоборот, автор с психологической точностью передает смятение женщины, терзаемой желанием встретиться с любимым человеком и страхом боли, которую он вновь может ей причинить.

Образ Николаса также существенно отличается от мифологического Орфея, который спустился в царство Аида, движимый любовью к Эвридике. Путь Николаса к Алисон – это путь осознания его любви к ней. Такое развитие характера персонажа обосновывает включение субъекта в структуру хронотопа, т.к. эмоциональное и душевное состояние персонажа неразрывно связано с событиями, происходящими с ним в определенный отрезок времени в созданном для него автором мире. Хронотоп пути в данном романе показывает вектор духовного развития персонажа от эгоистичного гнева и негодования, через тоску и боль к пониманию истинной ценности любви.

Роман Дж. Фаулза «Волхв» выходил в свет в двух изданиях, и наиболее существенной переработке подвергся конец романа, который даже в первом издании существенно отличается от канонического мифа. В отличие от Орфея, Николас уходит от Алисон, не оглядываясь, т.к. не боится, что она может не последовать за ним. Свободный от диктата чужой воли он предоставляет Алисон право выбора – пойти за ним или уйти от него навсегда. И ответственность за этот выбор лежит на ней, а не на служителях подземного мира, выполняющих волю их бога. Во второй редакции Николас не уходит, и повествование обрывается в точке, когда он ждет решения Алисон.

И в первом, и во втором издании в сцену последней встречи Николаса и Алисон автор включил не вписывающуюся в классический сюжет мифа об Орфее и Эвридике пощечину, которую Николас дает Алисон. Эта пощечина в разных изданиях получает кардинально противоположное значение. В первом издании романа пощечина выступает как продуманный элемент спектакля, который Николас предлагает Алисон разыграть для наблюдателей. Монолог Николаса не похож на объяснение Орфея с любимой женщиной. В монологе героя Дж. Фаулза превалируют предложения императивного характера, вводимые логическими операторами first, second, third, forth, расставляющими акценты в том будущем, которое Николас рисует для них с Алисон, если она решит остаться с ним. Такая модель поведения меняет весь смысл хронотопа пути. Поиск любви уступает место самоутверждению, и на первый план выходят не мифологические герои, а карты Таро.

Пытаясь найти информацию о Кончисе, Николас в одном маленьком магазинчике видит карту Таро с изображение волхва (the Magus), облаченного в одеяние, похожее на то, которое было на Кончисе на суде на острове Фраксос. Если в колоде карт Таро Кончис являлся волхвом, то Николас был дураком (the Fool), по крайней мере на том этапе, пока чувствовал себя игрушкой в руках Кончиса. И тогда в рамках сценария карт Таро хронотоп пути превращается для Николаса в путь от ничего не понимающего дурака к богу, творящему реальность для других. Он уже испытал чувство удовлетворения и ощутил себя немного творцом реальности, когда не рассказал американцу правды о том, что его может ожидать на острове Фраксос, куда тот поехал преподавать вместо Николаса. Этот американец – новый дурак в следующей игре Бога, а Николас шагнул на новую ступень. Диктуя условия Алисон в последней сцене романа, Николас занимает позицию творца реальности для нее и уходит, чтобы вести собственную игру. *I gave her bowed head one last stare, then I was walking. Firmer than Orpheus, as firm as Alison herself, that other day of parting, not once looking back* [7, с. 656]. Прямое упоминание мифа об Орфее и Эвридике символизирует освобождение главного героя от навязанной роли.

Во втором издании романа, вышедшем в 1977 г., в монологе Николаса, отсутствуют приказы, он лишь четко излагает свое видение их отношений. Смягченная тональность, отсутствие императивов устраняют доминирующее положение Николаса. Теперь Николас и Алисон на равных, и им обоим предстоит сделать выбор. Пощечина в этом издании представлена автором не элементом плана Николаса, а спонтанной реакцией, проявлением боли, в которой ненависть и любовь сплетаются воедино. Автор зеркально отражает эти же эмоции и в главной героине, которая произносит слова о ненависти, но ее поза с опущенной головой и спрятанным в ладонях лицом говорит о любви. В конце романа второго издания Николас, в отличие от Орфея, не уходит, а остается стоять, глядя на Алисон. Время замирает, данный отрезок жизненного пути окончен, и хронотоп пути пришел к своему завершению. Автор оставляет героев в момент наивысшего эмоционального напряжения, за несколько мгновений до того, как будет принято решение, и начнется следующий отрезок жизненного пути.

На уровне языка напряженность момента передается, прежде всего, синтаксическими приемами: *She is silent, she will never speak, never forgive, never reach a hand, never leave this frozen present tense. All waits, suspended. Suspend the autumn trees, the autumn sky, anonymous people. A blackbird, poor fool, sings out of season from the willows by the lake. A flight of pigeons over the houses; fragments of freedom, hazard, an anagram made flesh. And somewhere the stinging smell of burning leaves* [7, с. 656]. Сложносочиненное предложение, в котором первая часть содержит составное именное сказуемое, описывает героиню в замершем состоянии. Во второй части однородные простые глагольные сказуемые, представленные в градации, усиливаются повтором наречия *never*, отрицающим любую возможность движения, что создает эффект мгновения, запечатленного фотографом. В этом завершающем роман абзаце эффект фотографии усиливается авторским употреблением глаголов в форме Present Simple, элиминирующей идею процессуальности, которая имплицитно передавалась бы формами Present Continuous, если бы автор употребил эту видо-временную форму для представления действий как процессов, происходящих вокруг героев в данный момент. Выбранная автором грамматическая форма глагола сочетается с метафорическим эпитетом, описывающим этот момент как замороженное время: *frozen present tense*.

Слово *tense* для обозначения времени используется только для выражения формы глагола, соотносящей действие, выраженное этим глаголом, с отрезком времени, к которому оно относится. Употребление этого слова в данном контексте, с одной стороны, разрушает саму концепцию времени как формы бытия, выражаемой обычно словом *time*. С другой стороны, приводит к игре слов, т.к. слово *tense* одновременно реализует значения «напряженный» (*nervous and worried and unable to relax*) и «натянутый, тугой» (*stretched tight and stiff*). Наслоение этих значений передает ощущения напряжения, достигшего наивысшей точки.

Следующие два простых предложения, сцепленные анадиплосисом с инверсивным порядком слов во втором предложении, расширяют зону напряжения, которым охвачены уже не только главные герои, но и деревья, и небо, и незнакомые им люди. Выстроенная автором градация создает парадоксальную ситуацию: неодушевлённые предметы, которые должны быть безразличны к судьбе главных героев, упоминаются раньше людей. Через этот парадокс автор показывает, что вызвать эмоциональный отклик у людей бывает сложнее, чем у природы и метафорических небес, метонимическими репрезентатами которых в данной градации становятся *autumn trees* и *autumn sky*.

Переход от двусоставных предложений к односоставным, от конкретных предметов *a blackbird*, *a flight of pigeons* к менее материальным *the stinging smell of burning leaves* создает эффект «отъезжающей камеры», которая переводит фокус с крупного плана на общий в конце фильма. Такой кинематографический прием завершения повествования и метафора застывшего времени позволили самому автору отрицать открытость финала и говорить об однозначной его трактовке.

Существенное различие в хронотопе пути в романе Дж. Фаулза и мифе об Орфее и Эвридике кроется в компоненте времени. В мифе время не дискретно, в нем сообщается лишь то, что Орфей долго искал путь в Аид и спуск в царство Аида также был труден и занял много времени. В романе автор четко отмечает начало пути, которое совпадает с отъездом Николаса из Греции в конце июля, и конец пути – последний день октября, День всех святых *All Hallows Eve*. Выбор этого дня неслучаен, т.к. по поверьям в этот день людям являются всякая нечисть и призраки умерших людей. Именно в этот день Алисон, которая якобы умерла и воскресла в спектакле, разыгранном для Николаса по сценарию Кончиса, возвращается в жизнь Николаса для разговора, который предопределит их дальнейшие отношения. Течение времени внутри этого отрезка неоднородно и зависит от внутреннего состояния главного героя. Во время лихорадочных поисков Кончиса и Алисон время измеряется небольшими отрезками – минутами, часами. Если речь идет о днях, упоминается следующий день. В тот период времени, когда Николас, смирившись, просто ждет, когда ему позволят встретиться с Алисон, временные отрезки становятся длиннее – неделя, десять дней, месяц. Событийная насыщенность коротких отрезков времени не только придает повествованию динамизм, но и сопряжено с эмоциональным состоянием субъекта повествования. Его душат раздражение и гнев; он испытывает мстительное удовлетворение, разоблачив обман миссис де Сейтас. Переключение на более длинные отрезки времени сигнализируют о спаде активности и смене настроения у главного героя. Таким образом автор снимает напряженность повествования и погружает читателя в томительное ожидание, оттягивая неизбежную встречу главного героя с его судьбой. Т. Филлипс отмечает, что обычная, земная Алисон, противопоставлен-

ная миру фантазий, в который погружают главного героя Кончис и его помощницы Лили/Джули и Роза/Джун, является воплощением реальности и актуализацией самого Николаса, чье имя Urfe на уровне произношения схоже с искаженным словом Earth (Земля) [9].

Хронотоп пути предполагает встречи с людьми. Путь к самому себе и истинной любви в романе предполагает встречи с персонажами-символами. Ключевыми фигурами помимо Алисон в данном пространственно-временном континууме для главного героя становятся миссис де Сейтас, хозяйка квартиры Кемп и случайная знакомая Джоджо. Образ миссис де Сейтас, как объяснял сам автор, с одной стороны, является женским воплощением Кончиса, в котором холодная идея заменена теплой действительностью [10, с. 58]. С другой стороны, этот образ аллюзивно связан с образом мисс Хэвишем из романа «Большие надежды» Ч. Диккенса, связь с которым признал автор в предисловии ко второму изданию. Женское воплощение учителя смягчает процесс познания и делает его более плодотворным, подведя Ника к формулировке главной сверхзаповеди его отношений с Алисон и миром в целом: *Thou shalt not commit pain* [7, с. 641]. Выбор имени для персонажа – принципиальный вопрос для Дж. Фаулза. Имена его персонажей всегда аллюзивно насыщены. Имя де Сейтас связано с латинским словом *secta ("cut off"), perfect passive participle of secō ("I cut"), from Proto-Indo-European *sek- ("to cut")*, которое соотносится со словом «секта», означающим группу людей, связанных религиозными, философскими или политическими взглядами, отличающимися от ортодоксального первоисточника. Взгляды миссис де Сейтас на отношения между мужчинами и женщинами шокируют Николаса при первой встрече, но позднее именно благодаря ей он начинает понимать более глубокий смысл понятий любви, верности и физической близости.

Имя хозяйки квартиры, которую снял Николас в Лондоне, также многопланово. Во-первых, ее имя (Kemp) – прямая отсылка к биографии Шекспира, в труппе которого Уильям Кемп исполнял комические роли. Образ квартирной хозяйки не лишен комизма. Для создания образа внешне непривлекательной, острой на язык, но в душе доброй женщины автор использует преимущественно иронично окрашенные эпитеты (*her Gorgon-like morning face* [7, с. 607]), антитезы (*Kemp's intellect, like her pottery and paintings, was a mess; but her heart was in the right place* [7, с. 576].) и образные сравнения (*Her mouth without a cigarette was like a yacht without a mast; one presumed disaster* [7, с. 607].). Во-вторых, в самом имени также чувствуется ирония, т.к. в нем просматривается часть слова *unkempt,* которое означает «неряшливый, неопрятный». Отсутствие отрицательно окрашенной приставки *un-* вступает в противоречие с неухоженным богемным видом стареющей художницы *(Kemp wore black slacks and a filthy old cardigan* [7, с. 646]*)*. В-третьих, в искаженном виде Kemp коррелирует с термином Camp, который в неоклассической эстетике означает извращенный вкус, для которого характерна театральность, позерство, антимоничное сочетание игры и серьезности. Все эти черты проявляются как в характере квартирной хозяйки Николаса, так и в ее манере живописи (*She was splaying great worms of viridian green with her thumb across murky black and umber explosions of Ripolin* [7, с. 617]*)*.

Взаимоотношения, которые в конечном счете сложились между молодым человеком и Кемп, также строятся на антимонии материнской опеки и пренебрежения. Она способна выслушать, помочь и поддержать, а в следующее мгновение может излить негодование в виде нецензурной брани. Отличительная особенность их взаимоотношений, в которых женщина заняла покровительствующее положение, передана при помощи окказионального слова *sergeant-majored* [7, с. 646], подразумевающего военную субординацию и подчинение младшего чина старшему.

В контексте мифа об Орфее и Эвридике Кемп играет роль Харона. Несколько раз она исподволь подводит Николас к получению важной информации о Кончисе, и впоследствии устраивает его встречу с Алисон. Единственное различие заключается в том, что, отправляясь на прогулку с Кемп, Николас не подозревает, что Кемп-Харон ведет его на встречу с любимой девушкой.

Еще один персонаж-символ, с которым Николас сталкивается на пути к себе настоящему, – девушка по имени Джоджо (Jojo), чье очень необычное имя похоже на искаженное название игрушки йо-йо (уо-уо), популярной в Англии на момент создания романа. Эта девушка, которую Ник подобрал в кинотеатре, нужна была ему как игрушка, чтобы отвлечься от тоски и не чувствовать себя одиноким. С одной стороны, он эгоистично использует ее, как раньше использовал других девушек, не задумываясь о ее чувствах; но, с другой стороны, он уже изменился и многое понял о своих отношениях с Алисон. С Джоджо Николас проходит символическую проверку на верность и с честью выдерживает ее. Эта последняя проверка, после которой главный герой подходит к завершающему этапу духовного становления.

Подводя итоги, необходимо отметить, что хронотоп пути является сложным конструктом, в котором пространственные перемещения, разноритменные отрезки времени сливаются в единое целое с психологическим состоянием субъекта и отражают болезненный процесс познания самого себя и отказа от эфемерного мира эгоистичных желаний в пользу земной любви, требующей ответственного отношения к любимому человеку. Языковые средства, используемые автором для создания пространственно-временного континуума для главного героя на данном отрезке жизненного пути, являются также художественными деталями имплицитного характера, позволяющими передать душевные метания молодого человека. Пространственный компонент хронотопа пути представлен топонимами Лондона, обозначающими места, которые посетил главный герой в поисках утраченной любви. Перемещение в данном пространстве представлено глаголами движения (*go, come, drive, stroll, dart, rush*). Семантический компонент скорости передвижения, представленный в этих глаголах, коррелирует с эмоциональным состоянием главного героя. Временные отрезки, выбираемые автором для членения повествования, также находятся во взаимосвязи с эмоциональным состоянием персонажа. Динамичной смене событий и гневному состоянию главного героя соответствуют короткие временные отрезки, измеряемые минутами, часами. Более длительные временные отрезки (неделя, десять дней, месяц) соотносятся с тоской и апатичным ожиданием. Используемые автором лексические средства образности (эпитеты, антитезы, метафоры, аллюзии и т.д.), грамматические формы (замена форм Present Continuous на Present Simple) и синтаксические способы организации предложений (использование однородных членов предложения, односоставных компонентов в сложносочиненном предложении в сочетании с градацией) создают кинематографический эффект и превращают текст в многомерное пространство, в которое погружается читатель, устанавливая эмпатическую связь с главным героем и проходя путь духовного перерождения вместе с ним.

Библиографический список

1. Белецкая А.Ю. Хронотоп «провинциальный городок» в романе Дж. Фаулза «Волхв». *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета.* 2013; № 3 (7). Available at: http://vestospu.ru/archive/2013/articles/beletskaya_2013_3.pdf
2. Белецкая А.Ю. Отражение черт постмодернизма в хронотопе «Остров» в романе Дж. Фаулза «Волхв». *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – Тамбов: Грамота, 2019; Т. 12, № 2: 368 – 372.
3. Андреева В.А. Особенности художественного хронотопа в современном литературном нарративе. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2008; № 2 (13): 143 – 155.
4. Гуртуева Т.Б. Поэтический текст сквозь призму постмодернистского мышления. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2014; Ч. 1, № 2 (32): 70 – 74.
5. Енукидзе Р.И. *Художественный хронотоп и его лингвистическая организация (на материале англо-американского рассказа)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Тбилиси, 1984.
6. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. Москва: Художественная литература, 1975.
7. Fowles J. *The Magus*. London: Vintage books, 2004.
8. Goosmann B. *John Fowles – An Appreciation*. Available at: http://www.fowlesbooks.com/john-fowles-an-appreciation/
9. Fillips T. *Fantasy vs. Reality in The Magus by John Fowles*. Available at: http://www.phillipsmedia.se/The%20Magus
10. Фаулз Дж. *Кротовые норы*. Москва: АСТ, 2004.

References

1. Beleckaya A.Yu. Hronotop «provincial'nyj gorodok» v romane Dzh. Faulza «Volhv». *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2013; № 3 (7). Available at: http://vestospu.ru/archive/2013/articles/beletskaya_2013_3.pdf
2. Beleckaya A.Yu. Otrazhenie chert postmodernizma v hronotope «Ostrov» v romane Dzh. Faulza «Volhv». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* – Tambov: Gramota, 2019; T. 12, № 2: 368 – 372.
3. Andreeva V.A. Osobennosti hudozhestvennogo hronotopa v sovremennom literaturnom narrative. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2008; № 2 (13): 143 – 155.
4. Gurtueva T.B. Po`eticheskij tekst skvoz' prizmu postmodernistskogo myshleniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2014; Ch. 1, № 2 (32): 70 – 74.
5. Enukidze R.I. *Hudozhestvennyj hronotop i ego lingvisticheskaya organizaciya (na materiale anglo-amerikanskogo rasskaza)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tbilisi, 1984.
6. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki. Issledovaniya raznyh let*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
7. Fowles J. *The Magus*. London: Vintage books, 2004.
8. Goosmann B. *John Fowles – An Appreciation*. Available at: http://www.fowlesbooks.com/john-fowles-an-appreciation/
9. Fillips T. *Fantasy vs. Reality in The Magus by John Fowles*. Available at: http://www.phillipsmedia.se/The%20Magus
10. Faulz Dzh. *Krotovye nory*. Moskva: AST, 2004.

Статья поступила в редакцию 21.09.21

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-307-309

***Budnik E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Director, Scientific and Educational Centre of Communicative Technology and Digital Education, Moscow State Linguistic Univercity (Moscow, Russia), E-mail: ebudnik11@gmail.com*
***Gaputina V.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Scientific and Educational Centre of Communicative Technology and Digital Education, Moscow State Linguistic Univercity (Moscow, Russia), E-mail: wwwgaputina@gmail.com*

HASHTAG FUNCTIONING IN LANGUAGE LANDSCAPE. The article examines features of the modern linguistic landscape from the point of view of the functioning of the hashtag in it. The relevance of the study is due to the fact that today the hashtag goes beyond social networks, expanding the scope of its distribution and increasing its functionality. It is a connecting link between virtual and real communication, forming the so-called mixed reality, mediated by new technologies. The scientific novelty of the research lies in the fact that the functioning of hashtags in the field of the linguistic landscape has not yet become the subject of linguistic analysis. The aim of the work is to examine hashtags in the linguistic landscape and identify their functionality and illocutionary power. The objects for the study are signs of various organizations, advertising billboards, clothing and cosmetic products, and urban installations. It has been proven that hashtags are an integral element of the modern linguistic landscape, performing the function of marketing promotion, acting as a translator of political ideology, as well as a style-forming aesthetic element.

Key words: **digital age, online, offline, language landscape, hashtag.**

***Е.А. Будник,** канд. пед. наук, директор научно-образовательного центра коммуникационных технологий и цифрового образования, ФГОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: ebudnik11@gmail.com*
***В.А. Гапутина,** канд. филол. наук, ст. науч. сотр. научно-образовательного центра коммуникационных технологий и цифрового образования, ФГОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: wwwgaputina@gmail.com*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ХЭШТЕГОВ В ЯЗЫКОВОМ ЛАНДШАФТЕ

В настоящей статье рассматриваются особенности современного языкового ландшафта с точки зрения функционирования в нем хэштега. Актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня хэштег выходит за пределы социальных сетей, расширяя сферы своего распространения и увеличивая функциональные возможности. Он является связующим звеном виртуальной и реальной коммуникации, образуя так называемую mixed reality, опосредованную новыми технологиями. Научная новизна исследования заключается в том, что функционирование хэштегов в сфере языкового ландшафта еще не становилось предметом лингвистического анализа. Целью работы является рассмотрение хэштегов в языковом ландшафте и выявление их функциональных возможностей и иллокутивной силы. Объектом для исследования послужили вывески различных организаций, рекламные билборды, одежда и косметическая продукция, городские инсталляции. Доказано, что хэштеги являются неотъемлемым элементом современного языкового ландшафта, выполняя функцию маркетингового продвижения, выступая в качестве транслятора политической идеологии, а также стилеобразующего эстетического элемента.

Ключевые слова: **digital-эпоха, онлайн, офлайн, языковой ландшафт, хэштег.**

Современная digital-эпоха характеризуется тесной взаимосвязью реальной и виртуальной коммуникации. Как пишет российский культуролог О.В. Мороз, онлайн- и офлайн-реальность уже не являются четко разграниченными сферами, сливаясь в так называемую *mixed reality,* опосредованную новыми технологиями [1]. Примером такой корреляции может служить хэштег, изначально (в 90-е гг.) предназначенный для маркировки тем публикаций в социальных сетях, однако вскоре получивший распространение далеко за пределами интернет-пространства. Сегодня он используется в прессе, на телевидении, в рекламе, на различных мероприятиях, конкурсах и флешмобах, а также в городском языковом ландшафте. Таким образом, актуальность исследования хэштегов в офлайн-пространстве не вызывает сомнений.

Термин «языковой ландшафт» (Linguistic Landscape) используется в социолингвистике, где обозначает использование языка в письменной текстовой форме на определенной территории и, таким образом, придание ему видимости в общественной жизни [2]. В широком смысле языковой ландшафт детерминирует языковые элементы, образы, звуки, запахи, граффити, одежду, еду, здания, историю, а также людей, входящих в пространство и взаимодействующих с языковым ландшафтом различными способами [3]. В узком смысле под языковым ландшафтом понимают тексты публичных дорожных знаков, рекламных билбордов, годонимов, эргонимов и знаков на административных зданиях [4], а также спонтанные надписи, например, граффити, частные объявления, тексты на одежде и сувенирах [5]. Последнее определение принимается в настоящей работе в качестве рабочего.

Целью авторов настоящей статьи является рассмотрение хэштегов в языковом ландшафте и выявление их функциональных возможностей и иллокутивной силы. На данный момент в научной литературе существует множество исследований, посвященных разноаспектному изучению феномена хэштега [6 – 23]. В фокусе внимания исследователей находится актуализация хэштега в социальных сетях «Твиттер» [6; 7], «ВКонтакте» [11; 13], «Фейсбук» [18; 20], «Инстаграм» [8; 14], в блогосфере [17], в рекламной коммуникации [10], в политическом дискурсе [19]. Интерес представляют работы, в которых проведен компаративный анализ хэштега и заголовка как носителей сфокусированной информации о содержании медиатекста [21], вводятся и раскрываются такие понятия, как хэштег-текст [14] и хэштегирование [15], рассматриваются хэштеги на страницах глянцевых журналов [23]. Однако их функционирование в сфере языкового ландшафта еще не становилось предметом лингвистического анализа, что определяет научную новизну настоящего исследования.

По нашим наблюдениям, хэштег-символ является одним из популярных способов нейминга в эргонимике. Так, в России существуют рестораны с названиями *#сибирьсибирь, #тарш*, лофт *#ПРОСТРАНСТВО*, кофейни *#кофекофе, #вафлявафля*, офтальмологическая клиника *#зрение2100* (вывеска клиники, расположенной по адресу: г. Москва, ул. Ак. Анохина, д. 13, представлена на рис. 1. В г. Нижний Новгород одно из заведений так и называется – «Хэштег». Очевидно, что хэштег, наряду с другими интернет-символами, используемыми в эргонимике (например, магазин пива *З@пивON* и *ЗакусON*, буфет *СтолOFFка,* магазин *IБутик,* сервисный салон *Iсломал*), способствует созданию более привлекательных и эффективных номинаций.



Рис. 1. Вывеска офтальмологической клиники *#зрение2100*

Хэштеги активно используются копирайтерами и маркетологами с целью привлечения внимания потенциального покупателя и воздействия на него. На рис. 2 изображен билборд с рекламой квартир от застройщика «ЛСР» в г. Санкт-Петербурге. В качестве основного элемента рекламного сообщения выступает хэштег *#впитережить*, построенный на основе трансформации прецедентного текста – строчки из песни Сергея Шнурова «В Питере пить», которой сразу же после выпуска музыкальной композиции стали маркироваться фотографии и видео в социальных сетях (по запросу *#впитерепить* в «Instagram» – 592 тыс. публикаций). Апелляция к строчке из популярной песни и одновременно языковая игра с одноименным хэштегом делают такое рекламное сообщение речевоздействующим текстом, способным оказать влияние на адресата.

Наш анализ также позволил выявить случаи употребления хэштега как стилеобразующего элемента дизайна косметических продуктов, одежды и ювелирных украшений. Так, на рис. 3 представлена модель женских сережек от

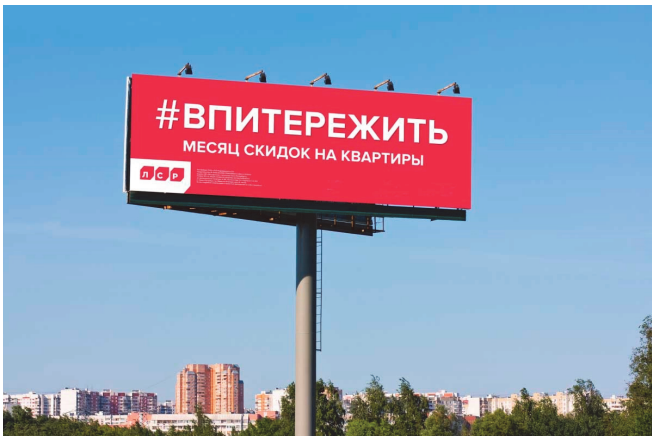


Рис. 2. Хэштег *#впитережить* на рекламном билборде

российского бренда «SOKOLOV». По задумке дизайнеров, использование выгравированного хэштега *#pushkin* должно придавать изделию наибольшую оригинальность и современное звучание. На рис. 4 изображена фронтальная сторона упаковки лосьона для лица от косметического бренда «Сто рецептов красоты» с хэштегом *#ВсеЛайкиМои*. В данном случае можно говорить о хэштеге как инструменте маркетингового продвижения. Предполагается, что использование лосьона позволит добиться эффекта чистой и сияющей кожи, необходимой для того, чтобы сделать фотографии, которые соберут наибольшее количество отметок «лайк» («нравится») в социальных сетях.



Рис. 3. Серьги с гравировкой в виде хэштега *#pushkin*



Рис. 4. Хэштег *#вселайкимои* на упаковке лосьона для лица

Однако не всегда использование хэштега в фэшн- и бьюти-сфере обусловлено стремлением производителей к их креативному дизайну. В некоторых случаях хэштег становится элементом модных артефактов, одновременно выступая инструментом трансляции политической идеологии в массы. Так, после телеобращения В.В. Путина в марте 2020 г. о мерах по борьбе с коронавирусом и последующем объявлении карантина, в социальных сетях мгновенно стали появляться публикации с хэштегом *#оставайтесьдома* (и его вариациями *#сидимдома, #лучшедома* и т.п.). Вскоре в продажу вышли футболки с принтами – хэштегами на тему пандемии и самоизоляции (на рис. 5 представлена модель с сайта интернет-магазина «Ламода»). Таким образом, лозунг со значком решетки, объединивший людей в интернет-сетях, стал мобилизующим их поведение в реальной жизни.



Рис. 5. Хэштег *#оставайтесьдома* (на футболке)

Кроме того, интерес представляют случаи использования хэштега с целью эстетизации городских улиц. На рис. 6 представлена фотография инсталляции хэштега *#свобода,* установленной в Нижнем Новгороде на ул. Свободы. Такое символичное оформление улицы служит ее украшением и, безусловно, привлекает внимание жителей и гостей города. Слева от хэштега установлена геометка: предполагается, что люди захотят сделать фотографию в таком необычном месте, чтобы потом выложить ее в социальные сети с соответствующей геолокацией и тегом.



Рис. 6. Хэштег *#свобода* на ул. Свободы в г. Нижний Новгород

Наши наблюдения над особенностями современного языкового ландшафта позволили сделать следующие выводы. Заметной чертой вербальной части городского пространства является использование хэштегов. Увеличение спроса на их использование обусловлено процессом компьютеризации общества, а также их большим функционалом. Хэштеги способны выполнять функцию маркетингового продвижения, выступать в качестве транслятора политической идеологии, а также стилеобразующего эстетического элемента. Можно с уверенностью говорить о том, что хэштег становится модной языковой тенденцией.

Библиографический список

1. Мороз О.В. Онлайн- и офлайн-сообщества. *ПостНаука:* интернет-журнал. 2017; 9 ноября. Available at: https://postnauka.ru/faq/81062
2. Gorter D. *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Bristol: Multilingual. Matters, 2006.
3. Shohamy E. LL Research as Expanding Language and Language Policy. *Linguistic Landscape.* 2015; № 1-2: 152 – 171.
4. Landry R., Bourhis R. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*. London: Sage Publications, 1997: 23 – 49.
5. Абрамова Е.И. Фасцинативные приемы в текстах языкового ландшафта// Коммуникативные исследования. 2019. Т.6. №4. С. 961-973.
6. Атягина А.П. *Твиттер как новая дискурсивная практика*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Омск, 2014.
7. Галямина Ю.Е. Лингвистический анализ хештегов Твиттера. *Современный русский язык в интернете.* Москва: Языки славянской культуры, 2014: 13 – 22.
8. Щурина Ю.В. Коммуникативно-игровой потенциал хэштегов. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2015; № 8: 100 – 104.

9. Кайгородова М.Е. Хэштег как новый тип медиадискурса. *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе:* сборник трудов конференции. Орёл: Орловский государственный институт искусств и культуры, 2015: 111 – 117.
10. Трайковская Н.П. Использование хэштегов в текстах англоязычной рекламы. *Вопросы филологии и переводоведения*: сборник научных статей. Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. 2015: 75 – 79.
11. Кан Е.В. Словообразовательная специфика хэштегов в спортивном интернет-дискурсе поклонников фигурного катания. *Язык. Текст. Дискурс*. 2016; № 14: 368 – 372.
12. Богуславская В.В., Богуславский И.В. Медиатекст и хэштеги: цифровая трансформация СМИ. *Гуманитарный вектор*. 2017; Т. 12, № 5: 51 – 58.
13. Вольф О.А. Функции хэштега в журналистском медиатексте (на примере постов газеты «ШАНС» в социальной сети «ВКонтакте»). *Язык. Коммуникация. Культура*: материалы I Международной заочной научно-практической конференции. Москва, 2017: 24 – 27.
14. Наволока Ю.С. Хэштег-текст как новый формат текста в интернет-пространстве (на примере социальной сети «Инстаграм»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2018; Ч. 3, № 12 (90): 568 – 573.
15. Патрушева Л.С. Хештегирование как новый коммуникативный процесс. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: История и филология. 2018; Т. 28, № 3: 471 – 475.
16. Беловодская А.А. Об исследовательском потенциале изучения хэштега как медиадискурсивного феномена. *Медиалингвистика*. 2019; № 6 (1): 60 – 74.
17. Биянова М.В. Функционирование хештегов в блогосфере (на материале англоязычных родительских блогов). *Филология. Гуманитарные науки*. 2019; № 10: 127 – 131.
18. Гурова Е.К., Ломыкина Н.Ю., Спиртова Д.А. Хештег как единица медиакоммуникации. *Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции*. Калининград, 2019: 42 – 45.
19. Агурова А., Тихонова А.В. Хэштег как символ века цифровых технологий в политике. *Возможности и угрозы цифрового общества*: сборник научных статей. Ярославль, 2019: 3 – 7.
20. Лебедева С.Ф., Астахова Н.В. Хэштэг в языке и речи: сущность проблемы. *Теория языка и межкультурная коммуникация.* 2019; № 1 (32). Available at: http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/032–013.pdf
21. Гапутина В.А., Будник Е.А., Богуславская В.В. Хэштег и заголовок: единства и противоположности. *Русистика и современность*: сборник статей XXII Международной научной конференции. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2019: 282 – 284.
22. Budnik E., Gaputina V., Boguslavskaya V. Dynamic of hashtag functions development in new media hashtag as an identificational mark of digital communication in social networks. ACM International Conference Proceeding Series. Proceedings – CSIS 2019. *Communicative strategies of Information Society*: 11th International Scientific and Theoretical Conference. 2019: 1 – 5. Available at: https://doi.org/10.1145/3373722.3373795
23. Гапутина В.А., Будник Е.А., Богуславская В.В. Хэштег на страницах глянцевых медиа. *Казанская наука*. 2020; № 10: 35 – 37.

References

1. Moroz O.V. Onlajn- i oflajn-soobschestva. *PostNauka:* internet-zhurnal. 2017; 9 noyabrya. Available at: https://postnauka.ru/faq/81062
2. Gorter D. *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Bristol: Multilingual. Matters, 2006.
3. Shohamy E. LL Research as Expanding Language and Language Policy. *Linguistic Landscape*. 2015; № 1-2: 152 – 171.
4. Landry R., Bourhis R. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*. London: Sage Publications, 1997: 23 – 49.
5. Abramova E.I. Fascinativnye priemy v tekstah yazykovogo landshafta// Kommunikativnye issledovaniya. 2019. T.6. №4. S. 961-973.
6. Atyagina A.P. *Tvitter kak novaya diskursivnaya praktika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Omsk, 2014.
7. Galyamina Yu.E. Lingvisticheskij analiz heshtegov Tvittera. *Sovremennyj russkij yazyk v internete.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014: 13 – 22.
8. Schurina Yu.V. Kommunikativno-igrovoj potencial h`eshtegov. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 8: 100 – 104.
9. Kajgorodova M.E. H`eshteg kak novyj tip mediadiskursa. *Zhanry i tipy teksta v nauchnom i medijnom diskurse:* sbornik trudov konferencii. Orel: Orlovskij gosudarstvennyj institut iskusstv i kul'tury, 2015: 111 – 117.
10. Trajkovskaya N.P. Ispol'zovanie h`eshtegov v tekstah angloyazychnoj reklamy. *Voprosy filologii i perevodovedeniya*: sbornik nauchnyh statej. Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva. 2015: 75 – 79.
11. Kan E.V. Slovoobrazovatel'naya specifika h`eshtegov v sportivnom internet-diskurse poklonnikov figurnogo kataniya. *Yazyk. Tekst. Diskurs*. 2016; № 14: 368 – 372.
12. Boguslavskaya V.V., Boguslavskij I.V. Mediatekst i h`eshtegi: cifrovaya transformaciya SMI. *Gumanitarnyj vektor*. 2017; T. 12, № 5: 51 – 58.
13. Vol'f O.A. Funkcii h`eshtega v zhurnalistskom mediatekste (na primere postov gazety «ShANS» v social'noj seti «VKontakte»). *Yazyk. Kommunikaciya. Kul'tura*: materialy I Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2017: 24 – 27.
14. Navoloka Yu.S. H`eshteg-tekst kak novyj format teksta v internet-prostranstve (na primere social'noj seti "Instagram"). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2018; Ch. 3, № 12 (90): 568 – 573.
15. Patrusheva L.S. Heshtegirovanie kak novyj kommunikativnyj process. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Istoriya i filologiya. 2018; T. 28, № 3: 471 – 475.
16. Belovodskaya A.A. Ob issledovatel'skom potenciale izucheniya h`eshtega kak mediadiskursivnogo fenomena. *Medialingvistika*. 2019; № 6 (1): 60 – 74.
17. Biyanova M.V. Funkcionirovanie heshtegov v blogosfere (na materiale angloyazychnyh roditel'skih blogov). *Filologiya. Gumanitarnye nauki*. 2019; № 10: 127 – 131.
18. Gurova E.K., Lomykina N.Yu., Spirtova D.A. Heshteg kak edinica mediakommunikacii. *Sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Kaliningrad, 2019: 42 – 45.
19. Agurova A., Tihonova A.V. H`eshteg kak simvol veka cifrovyh tehnologij v politike. *Vozmozhnosti i ugrozy cifrovogo obschestva*: sbornik nauchnyh statej. Yaroslavl', 2019: 3 – 7.
20. Lebedeva S.F., Astahova N.V. H`esht`eg v yazyke i rechi: suschnost' problemy. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya.* 2019; № 1 (32). Available at: http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/032-013.pdf
21. Gaputina V.A., Budnik E.A., Boguslavskaya V.V. H`eshteg i zagolovok: edinstva i protivopolozhnosti. *Rusistika i sovremennost'*: sbornik statej XXII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 282 – 284.
22. Budnik E., Gaputina V., Boguslavskaya V. Dynamic of hashtag functions development in new media hashtag as an identificational mark of digital communication in social networks. ACM International Conference Proceeding Series. Proceedings – CSIS 2019. *Communicative strategies of Information Society*: 11th International Scientific and Theoretical Conference. 2019: 1 – 5. Available at: https://doi.org/10.1145/3373722.3373795
23. Gaputina V.A., Budnik E.A., Boguslavskaya V.V. H`eshteg na stranicah glyancevyh media. *Kazanskaya nauka*. 2020; № 10: 35 – 37.

Статья поступила в редакцию 20.09.21

УДК 61:02-10 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-309-312

Kuzyoma T.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: takida_power@inbox.ru*
Vishniakova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: azure.07@mail.ru*
Shutova O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: olgadushina@list.ru*
Khalezova L.B., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: lyubasik74@inbox.ru*

SOMATISMS IN A MODERN JOURNALISTIC TEXT. The article considers features of the use and functioning of phraseological units in modern electronic journalistic publications. The emphasis is placed on the consideration of the basic principles of classification of these phraseological units, since the phraseological potential of a language determines the peculiarities of the mentality, national color and uniqueness of a particular language. Features of the function of phraseological units to create emotional, expressive expressiveness, as well as to strengthen argumentation and persuasion are considered. A direct correlation is established between the level of expressiveness and emotionality of phraseology and the influence of communication on the addressee. Within the framework of the conducted research, the frequency of the use of phraseological units by subgroups of individual lexical and thematic groups is indicated, which allows to talk in more detail about the picture of the world of a certain nation. The emphasis is placed on somatic phraseological units, as they most accurately characterize the color and mentality of the nation.

Key words: **vocabulary, somatism, metaphor, phraseological unit, language.**

Т.Б. Кузёма, *канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: takida_power@inbox.ru*
А.В. Вишнякова, *канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: azure.07@mail.ru*
О.А. Шутова, *канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: olgadushina@list.ru*
Л.В. Халезова, *канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: lyubasik74@inbox.ru*

СОМАТИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

В статье рассмотрены особенности использования и функционирования фразеологических единиц в современных электронных публицистических изданиях. Акцент сделан на рассмотрении базовых принципов классификации данных фразеологических единиц, так как фразеологический потенциал языка определяет особенности менталитета, национального колорита и уникальности определенного народа. Рассмотрены особенности функции фразеологических единиц создавать эмоциональную, экспрессивную выразительность, а также усиливать аргументацию и убеждение. Была установлена прямая связь уровня экспрессивности и эмоциональности фразеологизма с влиянием на адресата коммуникации. В рамках проведенного исследования была обозначена частотность употребления фразеологизмов по подгруппам отдельных лексико-тематических групп, что позволяет говорить более детально о картине мире определенной нации. Акцент был сделан на соматических фразеологизмах, так как они наиболее точно характеризуют колорит и менталитет нации.

Ключевые слова: **лексика, соматизм, метафора, фразеологическая единица, язык.**

Фразеологический фонд любого языка – это источник выразительных средств, который определяет национальный характер, создает неповторимый колорит, отличающий один язык от другого. Во фразеологических единицах отражается опыт носителей языка, их представление об окружающем мире, проявляется своеобразие их мировоззрения. Фразеология представляет собой очень специфическую область в каждом языке, потому что в ней запечатлен определенный живой опыт и мудрость предыдущих поколений.

Актуальность исследования заключается в том, что соматические идиомы как импликации информации о невербальных действиях человека достаточно редко подвергаются анализу с лингвокультурологической точки зрения. Использование фразеологических единиц раскрывает выражения, позы и поведение говорящих, которые их используют. Кроме того, фразеологические единицы представляют собой основу каждого языка, и их правильное использование выражает уровень достижения знания этого языка. В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения фразеологизмов. Целью статьи является анализ фразеологических единиц с соматическим компонентом «тело» как источником информации о менталитете нации. Основной задачей исследования выступает анализ структуры и семантики фразеологических единиц с компонентом «тело» в современных испаноязычных публицистических источниках, так как последние наиболее быстро реагируют на все общественные изменения. Научная новизна исследования состоит в систематизации блока практической информации с целью получения наиболее точной картины мира носителей испанского языка. Теоретическая ценность исследования заключается в углублении знаний о фразеологических единицах с компонентом «тело», предоставлении систематизированного материала, который может быть использован для рассмотрения теоретических аспектов цикла лингвистических дисциплин, таких как фразеология, лексикология и т.п. Практическая ценность исследования заключается в том, что полученные результаты и классификация современных испанских соматических фразеологизмов могут быть использованы для составления словарей, в разработке учебных пособий, при написании научных работ. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в дальнейших исследованиях.

Фразеологизмы выступают важными коммуникативными элементами публицистического дискурса, который тесно связан как с логико-понятийным, так и с эмоционально-оценочным восприятием текста. Как свидетельствует анализ языка испанских газет, национально-культурные элементы семантики фразеологических единиц могут проявляться на разных уровнях содержания: в совокупном идиоматическом значении словесного комплекса через переосмысление, метафоризацию; в значении отдельных лексических компонентов фразеологических единиц: «уникальные компоненты»: архаизмы, безэквивалентная лексика, культурно-этнические реалии, топонимы, имена собственные; в прямом значении совокупного словесного комплекса, который затем подвергается переосмыслению, ведь именно в них «закодированы» многочисленные народные обычаи, обряды, традиции. Значительная часть фразеологических единиц обусловлена экстралингвистическими факторами, знание которых необходимо для адекватного восприятия этих единиц носителем другой культуры.

В испанском языке мир быков, корриды и всех связанных с ними обычаев стал источником образования пласта фразеологизмов с национально-культурным компонентом. Во фразеологизмах данной группы отражаются закодированные в идиоматических выражениях реалии национальной жизни, неповторимость испанского колорита. Язык корриды является источником обогащения испанской фразеологии. Частый лингвистический переход фразеологии с языка корриды в общелитературный можно объяснить высоким уровнем экспрессивности, распространенности и популярности корриды среди испанского народа.

Языковая значимость фразеологизмов как носителей национально-культурного содержания текста определяется степенью их идиоматичности, местом в предметно-понятийной системе соответствующей национальной культуры. В процессе межкультурной коммуникации фразеологические единицы с национально-культурным компонентом выступают источником фоновой информации, что затрудняет процессы интеркомуникации, поскольку присущая этим единицам имплицитная информация недоступна для представителей другой культуры. В то же время расширение сферы международной коммуникации способствует интернализации, следовательно, сближению культур.

Использование фразеологических единиц в дискурсе испанской прессы обусловлено направленностью данного дискурса, ведь речь прессы не основывается на одной коммуникативной функции, а имеет другие коммуникативные задачи, среди которых – воздействие на читателя, на общественное сознание в зависимости от интересов класса читателей, которых она представляет. Кроме коммуникативной функции, пресса выполняет функции информирования, ориентирования, обучения, влияния, создания положительного или отрицательного отношения.

В дискурсе испанской прессы используют соматические фразеологизмы, что обусловлено человеческим сознанием и пониманием определенных особенностей, которые воспринимаются и кодируются в частях тела.

Причиной постоянного внимания к соматизмам является тот факт, что процесс осознания себя среди окружающей действительности и определения себя как личности человек начал с ощущений, возникающих непосредственно через органы чувств и части собственного тела. Человеческое тело оказалось одним из самых доступных для наблюдения и изучения объектов.

Важнейшей функцией фразеологических единиц является создание эмоциональной, экспрессивной выразительности, а также усиление аргументации, убеждение. Чем выше уровень экспрессивности и эмоциональности фразеологизма, тем сильнее влияние на адресата коммуникации. Важным критерием прагматики фразеологических единиц в рамках электронных источников информации есть способность фразеологического выражения убеждать читателя в преимуществе определенных приоритетов через оценку моральных, этических, общечеловеческих ценностей. Количество фразеологизмов в текстах, как правило, возрастает по мере установки убеждения: фразеологические единицы выполняют функцию логико-экспрессивного обобщения, изложенных предположений, положений, теорий или авторских мыслей. В данный момент на грани «убеждения» собеседника срабатывает прагматическая установка на то, чтобы вызвать у него сочувствие и привязанность. Существование в газетно-публицистическом стиле фразеологизмов идиоматического и неидиоматического характера можно объяснить самой природой газетной публицистики, которой свойственно сочетание эмоционально-образных и логико-понятийных структур.

В качестве материала исследования было выбрано современное электронное публицистическое издание «El país» [1]. Акцент сделан на соматических фразеологизмах, так как они наиболее точно характеризуют колорит и менталитет нации. Было выявлено, что доминантными для соматических фразеологизмов с компонентом *cuerpo* выступают такие мотивационные модели, как тело вместо человека, тело вместо способностей, тело является вместилищем. Остановимся на них более подробно. Тело вместо человека – большинство соматизмов способны обозначать человека в целом, прямо или косвенно, для придания концепту «человек» экспрессивно-оценочной характеристики. Концептуализация человека в соматических фразеологических единицах испанского языка имеет свои специфические черты: *El cuerpo* – человек как носитель физических качеств: *aburridos, cansados, dimos con nuestros cuerpos en una tienda de montañas proxima a la Puerta del Mar*.

С другой стороны, тело является вместилищем. В концептосфере «человек» модель «вместилище» играет чрезвычайно важную роль. Массовость языковых фактов, фиксирующих осмысления многих реалий этой концептосферы сквозь призму вместилища, объясняется действием аналогии: согласно с базовой ассоциацией человек – вместилище осмысливаются и его тело. Российская исследовательница Н.А. Илюхина определяет представление «часть тела – вместилище» как метонимию и отмечает, что различные примеры «являются результатом живого процесса метонимический экспансии ментальной модели и берут свое начало (через цепочку отдельных метонимии переносов или в русле общей аналогии) от базового представления «человек – вместилище» [2, с.115]. Безусловно, при характеристике интеллектуальной деятельности человека в рамках модели ««председатель» является вместилищем» присутствует метонимический перенос типа часть → целое: человек → председатель → череп → мозг → ум, однако стоит говорить о существовании метонимии внутри метафоры, поскольку представление о человеке как вместилище есть перенос по функциональному сходству, а не по совместимости, то есть метафорой. Актуализация модели ««тело» является вместилищем» имеет свои специфические признаки с соматическим компонентом cuerpo: *El cuerpo* – центр пищи, ощущений, эмоций, души: *Antes del acuerdo, cada vez que uno bajaba al puerto a echarse unos tragos al cuerpo, corгна el riesgo de amanecer en otra nave*.

Следовательно, всю соматическую лексику можно разделить на несколько групп: сомонимичная лексика (греч. soma – тело, onima – имя, название). Сомонимия является крупнейшим разделом соматической лексики многих языков. Она служит для обозначения частей человеческого тела и делится на несколько подгрупп: 1) названия, являющиеся общесистемными обозначениями: лексемы для обозначения тела человека (тело – cuerpo); 2) названия головы и ее частей; 3) названия шеи и туловища человека; 4) названия верхних конечностей (русское слово рука является аналогом двум испанским словам-соматизмам mano и brazo); 5) названия нижних конечностей (русские соматизмы нога также имеют два соответствия: pie и pierna).

Вторая группа представлена остеонимичной лексикой (греч. osteon – кость) может служить для номинации костей человеческого тела и их соединений. Среди данной группы существуют определенные подгруппы: 1) спланхнонимичная лексика (греч. splanchna – внутренности). Такая лексика может служить для наименования внутренних органов человеческого организма; 2) ангионимичная лексика (греч. angeion – сосуд). Данный тип служит для наименования кровеносной системы человеческого организма; 3) сенсонимичная лексика (лат. sensus – чувство) может служить для обозначения органов чувств человеческого организма. Лексика, обозначающая болезни, недуги и проявления человеческого организма.

Таким образом, соматическая лексика представляет собой целостную систему, которая имеет относительно постоянное количество объектов номинаций и предназначенный для их обозначения конкретный состав лексических единиц. Функционирование соматической лексики находится в прямой зависимости от индивидуальных особенностей конкретного языка и различается как в количественном, так и в качественном отношении. В соматической фразеологии употребляются наименования тех частей тела, с функциями которых человек сталкивается повседневно. От важности и функций тех или иных органов или частей тела зависят количество и тематическое многообразие групп фразеологических единиц, включающих соответствующие соматизмы.

Одним из основных факторов в формировании категорий и сегментации человеческого тела является визуальное восприятие неуниверсалистских авторов. Однако Н. Энфилд [4; 5] указывает, что если мы предположим, что категоризация происходит из способности нашей системы к восприятию, чтобы фиксировать информацию об окружающем мире, все носители языка разделяют части тела одинаково, поскольку у всех нас один и тот же аппарат восприятия, но это не так. Н. Энфилд [4, с. 141] утверждает, что предыдущие исследователи не принимали во внимание некоторые системы восприятия. Пальцы руки визуально меньше рук, однако через прикосновение они предоставляют нам гораздо больше информации, поскольку занимают гораздо больший размер в первичной сомасенсорной коре и, следовательно, более важны, чем руки. Они утверждают, что помимо ориентации, формы и размера, есть и другие факторы, которые играют роль в установлении границ между некоторыми частями тела. Исследователь отмечает, что ухо неразрывно связано со слухом, когда дело доходит до его категоризации, и все же слух сам по себе не воспринимается визуально, но и сам орган, и слух являются важными факторами при создании категорий.

Следуя логике Н. Энфилда, по семантике фразеологические единицы с соматическим компонентом *cuerpo* были разделены на группы и подгруппы, а также определена их оценка – положительная, отрицательная, нейтральная или контекстуальная (такая, которую нельзя определить вне ситуации общения). Таким образом, были выделены следующие лексико-семантические группы и подгруппы: 1) фразеологизмы, вербализирующие характеристики человека; 2) фразеологизмы, вербализирующие когнитивные характеристики человека; 3) фразеологизмы, вербализирующие ум или глупость человека; 4) фразеологизмы, вербализирующие практичность или непрактичность человека; 5) фразеологизмы, вербализирующие точку зрения человека; 6) фразеологизмы, вербализирующие нравственные характеристики человека; 7) фразеологизмы, вербализирующие доброту, отзывчивость/злость, неотзывчивость; 8) фразеологизмы, вербализирующие честность; 9) фразеологизмы, вербализирующие волевые характеристики человека; 10) фразеологизмы, вербализирующие внешние характеристики человека; 11) фразеологизмы, вербализирующие социальные характеристики человека; 12) фразеологизмы, описывающие человека как такового; 13) фразеологизмы, вербализируют поведение человека; 14) фразеологизмы, вербализирующие искреннее поведение человека; 15) фразеологизмы, вербализирующие решительное поведение человека; 16) фразеологизмы, вербализирующие пристальное поведение человека; 17) фразеологизмы, описывающие готовность человека к любым происшествиям; 18) фразеологизмы, вербализирующие болтливое поведение человека; 19) фразеологизмы, описывающие признание человеком поражений; 20) фразеологизмы, вербализирующие причинение вреда человеком; 21) фразеологизмы, вербализирующие легкомысленное поведение; 22) фразеологизмы, в которых говорится о напоминании человеком о себе; 23) фразеологизмы, вербализирующие наглое поведение человека; 24) фразеологизмы, вербализирующие невербальное поведение человека; 25) фразеологизмы, описывающие подмигивание; 26) фразеологизмы, вербализирующие ошибочные действия; 27) фразеологизмы, вербализирующие лесть; 28) фразеологизмы, вербализирующие быстрые действия; 29) фразеологизмы, описывающие ситуации; 30) фразеологизмы, вербализирующие ситуацию, которая влияет на определенные действия; 31) фразеологизмы, вербализирующие ситуацию общения; 32) фразеологизмы, вербализирующие ситуацию узнавания нового; 33) фразеологизмы, вербализирующие моральное или эмоциональное состояние человека; 34) фразеологизмы, вербализирующие страх или волнения; 35) фразеологизмы, вербализирующие растерянность; 36) фразеологизмы, вербализирующие доверчивость; 37) фразеологизмы, вербализирующие ненависть; 38) фразеологизмы, вербализирующие плохое чувство юмора; 39) фразеологизмы, вербализирующие характеристику объектов; 40) фразеологизмы, вербализирующие целостность; 41) фразеологизмы, вербализирующие стоимость; 42) фразеологизмы, вербализирующие хороший вкус (еды); 43) фразеологизмы, вербализирующие физиологическое состояние человека; 44) фразеологизмы, вербализирующие улучшения физического состояния или выздоровления; 45) фразеологизмы, вербализирующие состояние смерти или умирания. В виду значительной численности определенных групп целесообразным представляется рассмотреть наиболее значимые из них.

Группа, которая описывает поведение человека, является наиболее многочисленной, так как более половины фразеологических единиц среди всех лексико-семантических групп приходится именно на эту группу по частоте использования. Фразеологизмы данной группы описывают болтливое поведение человека: *no calentarsele a uno nada en el cuerpo, no pudrirse una cosa dentro del cuerpo, no quedarse uno con nada en el cuerpo, quedarse uno con una cosa en el cuerpo, volverla al cuerpo; также встречаются* фразеологизмы, вербализирующие искреннее поведение человека: *a cuerpo descubierto, dolerte a uno el cuerpo de tanto reír, no quedarle otra en el cuerpo* и те, которые вербализируют быстрые действия:*falsear el cuerpo, huir uno el cuerpo, mezquinar el cuerpo*. В тексте они реализуются следующим образом: «Femen a cuerpo descubierto» [1], «Aunque será una lástima si en el proceso pierde la sugestiva definición de 'hurtar el cuerpo', expresión sinónima de las más añejas huir el cuerpo y falsear el cuerpo ('moverse con ligereza para evitar un golpe')» [1], «En Argentina también podrían decir mezquinar el cuerpo» [1]. Фразеологизмы, вербализирующие причинение вреда человеком составляют менее численную группу соматизмов: *calentarle a uno el cuerpo, ponerle a uno el cuerpo negro;* к данной группе относятся фразеологизмы, которые характеризуют пристальное поведение человека: *cocersele a uno una cosa en el cuerpo;* фразеологизмы, в которых говорится о напоминании человеком о себе: *dar dos cuerpos de ventaja a uno;* фразеологизмы, вербализирующие решительное поведение человека: *echar el cuerpo adelante, irse derecho al cuerpo;* вербализация легкомысленного поведения: *ganar una con su cuerpo*. Примерами употребления выступают: «Prima Donna cruzó la meta y se quedó con el primer lugar a dos cuerpos de ventaja sobre Sascha». [1], «Llevo años esquiando pero tengo un defecto en el esquí y es que no echo el cuerpo adelante cargando el peso en las espinillas» [1].

Второй по количеству группой стала группа фразеологических единиц, характеризующих физиологическое состояние человека. Фразеологизмы, вербализирующие улучшения физического состояния или выздоровления: *echar cuerpo, echar al cuerpo una botana*, *entrar el cuerpo en caja, traer uno bien gobernado el cuerpo;* Фразеологизмы, вербализирующие состояние смерти или умирания, плохого самочувствия: *de cuerpo presente, velar de cuerpo presente, levantarse de mal cuerpo, no poder con su cuerpo.* Среди электронных газетных текстов были выделены следующие примеры: «Le costó echar el cuerpo a lomo de su caballo porque ya estaba tieso con el rigor mortis» [1], «Se avecina una década con muchos adioses y ayer vimos nacer un nuevo género que pronto se nos hará familiar: el concierto de cuerpo presente» [1], «También hay una serie de consejos que seguir cuando te levantas con mal cuerpo y es en lo que vamos a centrarnos en el artículo de hoy» [1], «Después de comer no puedo con mi cuerpo y practico el sitting sofa hasta las siete» [1].

В группу характеристики человека вошли те фразеологические единицы, которые обозначают внешние характеристики человека: *cuerpo de ballena, cuerpo sin alma, suelto de cuerpo;* фразеологизмы, вербализирующие решительность человека: *batirse cuerpo a cuerpo;* фразеологизмы, вербализирующие социальные характеристики человека: *a cuerpo de rey;* фразеологизмы, вербализирующие доброту, отзывчивость/злость, неотзывчивость: *dar cuerpo.* Примеры употребления в электронной газете «El país»: «La Asociación Española del Sueño y la cadena de hoteles Hospes han elaborado un decálogo para dormir a cuerpo de rey» [1], «En clínica privada pidieron pago de $68 000 para dar cuerpo a familiares» [1].

В группу фразеологизмов, вербализирующих ситуацию, вошли фразеологизмы, вербализирующие ситуацию, которая влияет на определенные действия: *dar uno con el cuerpo en alguna parte, dar uno con el cuerpo en el suelo, echar uno el cuerpo fuera, echar el cuerpo atrás.* Например: «Es la pescadilla que se muerde la cola, como no cargo en las espinillas me descontrolo y como me descontrolo, sin querer, hecho el cuerpo hacia atras» [1].

В группу описания характеристики предметов и эмоционального (морального) состояния вошло наименьшее количество фразеологических единиц. Фразеологизмы, вербализирующие ненависть: *revolverle a uno todo el cuerpo.* Фразеологизмы, вербализирующие растерянность: *no tener el cuerpo en caja.* Фразеологизмы, вербализирующие целостность: *de cuerpo entero, en cuerpo*. Например: «Fue una gran persona, un gran amigo, además de un periodista de cuerpo entero» [1].

Таким образом, было определено шесть лексико-тематических групп, в которые входят соматические фразеологизмы. Кроме того, была обозначена частотность употребления фразеологизмов по подгруппам отдельных лексико-тематических групп, что позволяет говорить более детально о картине мире определенной нации. В рамках проведенного исследования были проанализиро-

ваны фразеологические единицы с соматическим компонентом «тело» как источник информации о культурных традициях, картине мира, менталитете нации. Полученные результаты могут быть использованы при обучении испанскому языку. В ходе исследования была проанализирована структура и семантика фразеологических единиц с компонентом «тело» в современных испаноязычных публицистических источниках, также была проведена систематизация блока практической информации с целью получения наиболее точной картины мира носителей испанского языка. Как результат исследования, представляется возможным говорить об углублении знаний о фразеологических единицах с компонентом «тело» на основе актуальных публикаций электронных источников информации. Лексико-фразеологические компоненты в целом и вербальные в частности используются в журналистском дискурсе как отражение обычного языка, основанного на лексико-семантических ассоциациях и присущих языку процедурах лексико-семантического ограничения и семантического транспонирования. В журналистском дискурсе чаще всего используются вербальные изложения, составляющие словесное сказуемое, подстраивающееся под один из этих трех общепринятых фразеологических типов: фразы, словосочетания и фразеологические предложения. Хотя теоретически они отличаются формально из-за достигнутой фиксированности и идиоматичности, на практике, как мы видим, границы размыты.

Частое использование лексико-фразеологического компонента в журналистском дискурсе, по сути, подчиняется цели привлечения интереса читателя за счет использования экспрессивных лексических единиц, взятых из разговорного языка. Это является ответом на использование стратегий убеждения, которые способствуют прагматико-дискурсивной ориентации, направляемой спикером-журналистом получателям, с которым он желает поделиться идеями о видении мира и реальности. Поскольку журналистский дискурс является общепринятой и репрезентативной процедурой в современном языке, для него свойственно прибегать ко всем видам лингвистических и дискурсивных стратегий, таким как лексико-синтаксические комбинации – идиоматические, полуидиоматические или вариационные – которые приобретают значение и прагматическую ценность дискурсивно, хотя и сохраняют общепринятый смысл, разделяемый большинством говорящих в лингвистическом сообществе. Точнее говоря, фразеология – это часть процесса лексикализации, в который вмешиваются носители языка. Таким образом, фразеологические выражения составляют промежуточные состояния в процессе лексикализации и при слиянии компонентов становятся лексическими единицами, составляющими лексико-фразеологический компонент языка в целом.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы, поэтому дальнейшее изучение с целью выделению когнитивных моделей идиом с компонентами-соматизмами в отдельных случаях испанского языка в различных аспектах является важным этапом и перспективным направлением в лингвокогнитивном языкознании.

Библиографический список

1. El periódico global. *El País*. Available at: https://elpais.com
2. Илюхина Н.А. Роль метонимии в интерпретации концептосферы «человек» (на материале ментальной модели «вместилище»). *Вестник Самарского государственного университета*. Гуманитарная серия. 2002; № 3 (25): 114 – 121.
3. Ruiz Gurillo L. *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia, 1997.
4. Enfield N. Elicitation Guide on Parts of the Body. *Language Sciences*. 2006; № 28: 148 – 157.
5. Fillmore C., Kay P. Grammatical construction and linguistic generalization: The What's X doing Y construction. *Language*. 2000; № 75: 1 – 33.

References

1. El periódico global. *El País*. Available at: https://elpais.com
2. Ilyuhina N.A. Rol' metonimii v interpretacii konceptosfery «chelovek» (na materiale mental'noj modeli «vmestilische»). *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. Gumanitarnaya seriya. 2002; № 3 (25): 114 – 121.
3. Ruiz Gurillo L. *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia, 1997.
4. Enfield N. Elicitation Guide on Parts of the Body. *Language Sciences*. 2006; № 28: 148 – 157.
5. Fillmore C., Kay P. Grammatical construction and linguistic generalization: The What's X doing Y construction. *Language*. 2000; № 75: 1 – 33.

Статья поступила в редакцию 22.09.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-312-315

Mengjie Dai, *Postgraduate student, Moscow State University, Moscow, E-mail: daimengjie@yandex.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF LYRICS A.A. FET AND DU FU. The article is dedicated to the consideration of certain aspects of the work of A. Fet and the Chinese poet of the Tang – Du Fu, the general features of oriental motives in the work of poets. The subject is poems by A.A. Feta and Du Fu. It is concluded that each natural reality is a certain symbol, a figurative association of the main subject of the image in the poem; objects and natural phenomena are not appreciated as such, they were not emphasized on their aesthetic value. The specificity of Du Fu's lyrics is determined: the general imagery of lyric works is due to the peculiarities of their construction, the gradual development of the figurative picture. Basically, the poem begins with a description of nature, which creates a certain mood, and further description takes place either in the mainstream of the beginning, or, conversely, in contrast to it. In the work of A. Fet in the 1940s–1950s, a significant place is occupied by poems that are firmly associated with the Pushkin-Lermontov tradition of landscape poetry. Descriptions of natural phenomena are more aimed at complementing lyrics and imagery. Having considered features of the lyrics of A. Fet and Du Fu, it is concluded that through creativity and writing poetry, the authors convey the essence of being, as an act of personal existence.

Key words: **dynasty, Chinese, east, poetry, nature, human, poetic heritage, youth, life, destiny.**

Дай Мэнцзе, *аспирант, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: daimengjie@yandex.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИРИКИ А.А. ФЕТА И ДУ ФУ

Статья посвящена рассмотрению отдельных аспектов творчества А. Фета и китайского поэта эпохи Тан – Ду Фу, определяются общие черты восточных мотивов в творчестве поэтов. Предметом является стихотворения А.А. Фета и Ду Фу. Сделан вывод, что каждая природная реалия выступает определенным символом, образной ассоциацией основного предмета изображения в стихотворении; объекты и явления природы не ценились как таковые, не акцентировалось внимание на их эстетической ценности. Определена специфика лирики Ду Фу: общая образность лирических произведений обусловлена особенностями их построения, постепенным развертыванием образной картины. В основном стихотворение начинается с описания природы, которое создает определенный настрой, и дальнейшее изображение происходит либо в русле зачина, либо, наоборот, в контрасте с ним. В творчестве А. Фета 40 – 50-х годов немалое место занимали стихотворения, которые прочно связывались с пушкинско-лермонтовской традицией пейзажной лирики. Описание природных явлений в большей степени направлено на дополнение лирики и образности. Рассмотрев особенности лирики А. Фета и Ду Фу, мы пришли к выводу, что посредством творчества и написания поэзии авторы передают сущность бытия как акт личной экзистенции.

Ключевые слова: **династия, китайский, восток, поэзия, природа, человек, поэтическое наследие, молодость, жизнь, судьба.**

Исследование китайской литературы в компаративной перспективе считается плодотворным с точки зрения выявления универсальных категорий художественного мышления, которые либо остаются неизменными, либо трансформируются в контексте радикально отличной культуры, которая пошла другим путем в формировании такого базового инструмента коммуникации, как язык, законсервировав в иероглифике систему к фонетической письменности.

Малочисленность работ, посвященных сравнительным исследованиям русских и китайских поэтов, позволяет в ретроспективе проследить общие зако-

номерности и отличительные черты и побудить к проведению научных исследований в данном направлении.

Творчество А. Фета во многом перекликается с мотивами, отраженными в китайской поэзии. В нашем исследовании мы сравнили стихи А. Фета и китайского поэта танской эпохи Ду Фу, выделяя общее и различное. В этом заключается новизна работы.

В связи с поставленной целью работы, обеспечивающей актуальность и новизну, были определены следующие задачи: рассмотреть специфику китайской литературы и роли пейзажа, проследить становление китайской лирики династии Тан и привести в качестве примера работы поэта Ду Фу; в русской литературе сделать акцент на творчестве поэта А. Фета как автора поэтичных стихотворений, которого сравнивают с китайскими мотивами. Итогом работы является выделение общих и различных закономерностей русской и китайской лирики на примере творчества А. Фета и Ду Фу.

Результаты работы будут полезны при составлении образовательных курсов, а также при понимании специфики русской и китайской лирики в сравнительном аспекте.

Современная китайская поэзия в целом определяется как глубокий синтез западной и традиционной эстетики Востока, но подавляющее большинство аспектов переосмысления и репрезентации генетического «своего», как правило, остается без внимания зарубежных исследователей.

В связи с этим важным представляется анализ с учетом специфики историзма китайской культуры и становления китайской литературы.

Для более глубокого понимания китайской поэзии важно обратиться к особенностям мировосприятия китайцев. Интересным представлено понимание модели вселенной, которая неразрывно связана с каждой отдельной природной реалией. Образы людей, предметов и явлений окружающей среды ведут к пониманию вечных и космических архетипов китайской культуры. Восприятие в таком ключе позволяет понять общий подход в китайской поэзии. Важно понимать, что природа неразрывно связана с мировосприятием китайского народа, что также находит отражение в китайской поэзии.

В начале зарождения китайской поэзии природные реалии не были самостоятельными объектами созерцания и восхищения, а лишь выполняли функцию метафорических ссылок на предметы или явления окружающей среды. Каждая природная реалия выступала определенным символом, образной ассоциацией основного предмета изображения в стихотворении; объекты и явления природы не ценились как таковые, не акцентировалось на их эстетической ценности.

Зарождение в IV – V вв. школы пейзажной лирики ознаменовалось появлением в обществе особого слоя интеллигенции, так называемых «знаменитостей». Эти художники жили в стиле «ветра и потока», что отразилось на образной системе стихов «гор и вод». Появляются фантастические и монументальные образы природы, величественные описания пышных императорских зданий, которые гармонично сочетались с изображением небесных палат, бессмертных домов в дальних и странных горах. Природные реалии приобретают философско-эстетическую значимость и становятся объектами восхищения и самостоятельными предметами изображения в поэзии.

Пейзажная лирика вобрала в себя традиционные мотивы и образность поэзии «странствий к бессмертным». С развитием поэзии происходит постепенный отход от сверхъестественного, от вмешательства высших сил в жизни людей, поэтому наблюдается не такое яркое изображение необычных (мифических) событий и явлений в жизни лирического героя. Зато поэтическое сознание если и возвращается к мифологическому мировосприятию и, соответственно, воплощению его в поэзии, то делает это с помощью символов, а не прямого изображения, как было раньше.

Особенность художественной образности пейзажной лирики – яркое олицетворение природной действительности, воплощающее в себе большое влияние даосизма (концепция всепроникающего Дао). Естественный закон Дао отражает непрерывный ход вещей, их взаимную превращаемость, взаимопорождения и изменчивость, что нашло выражение в танской лирике.

Упоминание о древности возвращает реципиента с описываемого времени в древние и лучшие (с точки зрения государственного устройства) времена, будто сравнивая прошлое с настоящим и тем самым упрекая современности. Развертывание пространственной картины от мала до велика передает стремление лирического героя поэзии к духовным высотам и самосовершенствованию, а также познанию мира, который начинается с малого элемента пейзажа и завершается необъятностью.

Свертывание пространства, то есть процесс изображения поэтических реалий, символизирует погружение лирического героя в собственный внутренний мир, проникновение в сокровенные глубины как самого себя, так и мироустройства. Такое ощущение пространства является чувствительной формой познания жизни.

Более яркое развитие интереса к пейзажной лирике можно рассмотреть в период наследования народных песен династии Хань в поэзии Тан.

Форма и стиль поэзии Тан (618 – 907 гг. н.э.) богаты, красочны и новаторски. Он не только унаследовал традиции народных песен династии Хань (206 до н.э. – 220 гг. н.э.) и Вэй (220 г. – 266 г.), но и значительно развил стиль «гэсин» (один из жанров древней ханьской поэзии, который был основан на стихах Юэфу времен Хань, Вэй и Шести династий ранней династии Тан.); не только унаследовал пяти- и семизначные древние стихи предыдущего поколения, но и превратился в длинное повествование и романтику. Что интересно, наследование этих стилевых особенностей позволяет создать современные стихи с особенно красивым и аккуратным стилем. Тан поднимает слоговую гармонию и утонченные художественные характеристики древних китайских стихов на беспрецедентную высоту и находит наиболее типичную форму древней лирической поэзии, которая до сих пор очень популярна в народе. Однако из-за строгих метрических ограничений ритмические стихи в современных стихах имеют тенденцию быть ограниченными по содержанию стихотворений и не могут быть свободно созданы и воплощены. Это большой недостаток, вызванный их сильными сторонами.

В это время можно было увидеть в работах китайских поэтов, описание особенностей быта простого китайского человека, с его житейскими проблемами, сложностями.

К примеру, интересным будет представить стихотворение того времени.

... Бедных женщин
Не утешит труд –
Все равно
Налоги с них дерут.
И в любом
Из маленьких домов
Льются слезы
Безутешных вдов [1, с. 87].

Труд в данном контексте подразумевает под собой земледелие, которое пользовалось успешностью, обладало определенной почетностью. Но наравне с этим возникали сложности из-за тягот ручного труда. Вся эта боль была передана посредством поэзии и описательных конструктов быта китайского крестянина.

В середине VIII в. в империи Тан с политической точки зрения возникл ряд изменений. Безусловно, этот момент был также отражен поэзии.

Страна распадается с каждым днем.
Но природа – она жива:
И горы стоят, и реки текут,
И буйно растет трава.
… …
В деревне нашей
Было сто семей,
А ныне нет их
Даже и в помине.
От тех, кто живы,
Не слыхать вестей.
Погибшие –
Гниют на поле боя...» [1, с. 33].
...Бесчинствуют банды,
Народ погибает без хлеба,
Пора б государю
Свой стол сократить вполовину [1, с. 14].

Поэзия Тан, как можно заключить, делится на пейзажную, романтичную и поэзию реализма. Представителем последнего направления является Ду Фу. Что примечательно, в свои произведения он вкладывает личные переживания и описание окружающей действительности.

Например, интересным будет представлено его произведение, в которой заложена мысль, касаемая исторических событий.

...Всегда полезно
Знание предмета,
Гляжу: любой гребец – искусный мастер.
А вот правителей искусных –
Нету,
Иль просто их
Не допускают к власти?» [1, с. 87].

Выражение отношения к политической составляющей, очевидно, в эмоциональной содержательной составляющей – использование вопросительного предложения, знаков препинания и союзов «а», «иль».

Но нельзя оставить без внимания и стихотворения, в которых изображен пейзаж:

Снег с севера
Врывается в Чанша,
Летит по воле ветра
Над домами.
Летит,
Листвой осеннею шурша,
И с дождиком
Мешается в тумане.
Пуст кошелек –
И не дадут в кредит
Налить вина
В серебряный мой чайник.
Где человек,
Что просто угостит?
Я жду:
Быть может, явится случайно» [1, с. 113].

Описание эмоций ожидания, пейзажа позволяет увидеть чувствование автора. Несомненно, можно заключить, что Ду Фу внес большой вклад в поэзию Тан.

Рассмотренные особенности китайской литературы того времени и пример поэзии Ду Фу дают основание сделать вывод о том, что пейзаж представляется «вещью-для-нас» (а в западной литературе – «вещи-в-себе»): любая природа изображается с целью отражения особенностей духа человека [2]. На Востоке наблюдается размытость между миром человека и миром природы, что обусловлено интровертивностью мировосприятия и мышления (на Западе – экстравертный). Это все необходимо для понимания общего построения китайского стихотворения, связывая внутри с культурными и этническими особенностями.

Общая образность лирических произведений обусловлена особенностями построения того, как можно дополнить вышенаписанное с постепенным развертыванием образной картины. Иными словами, «модель большого в малом» – общий принцип художественной образности китайской древней поэзии [3].

В основном стихотворение начинается описанием природы, которое создает определенный настрой, и дальнейшее описание происходит либо в русле зачина, либо, наоборот, в контрасте к нему. Концовка у Ду Фу зачастую позволяет читателю понять скрытый смысл стиха, а, следовательно, и идеи, заложенной в конкретно-чувственных реалиях произведения. Именно поэтому выражение эмоций, чувств и дополнительное насыщение китайского стихотворения через упоминание природы является распространенным и важным атрибутом китайских авторов [4].

Что касается сравнения с русской литературой, ярким представителем такой пейзажной лирики с определенной реалистической направленностью, по мнению многих исследователей, является А.А. Фет.

Страхов Н.Н. (русский философ и литературный критик) отмечал, что «стихотворения его были не плодом обдумывания и труда, а прямыми дарами вдохновения. В них обыкновенно нет никаких вступлений, а прямо изливается чувство, возникшее в известную минуту, в известной обстановке»; «каждый стих у него с крыльями, каждый сразу подымает нас в область поэзии» [5, с. 31].

Лирика Фета воспевает красоту: «Он боготворил Красоту – всё равно: была ли это красота природы, произведения искусств, красота идеи или красота прекрасного, но слабейшего изо всех созданий – женщины» [6, с. 12].

В творческом наследии Афанасия Фета очень много работ, посвященных любовной лирике. На его жизненном пути было несколько женщин, которые навсегда оставили след в памяти поэта. Особенностью написания лирических работ является время их издания. Они были созданы не юным парнем, а зрелым старым мужчиной, который проживал последние годы своей жизни.

В поэтическом мире Фета, каким он предстает в его лирике 40 – 50-х годов, т.е. в первых трех его поэтических сборниках – «Лирический пантеон» (1840 г.), «Стихотворения» (1850 г.) и «Стихотворения» (1856 г.), отчетливо выделяются два основных тематических комплекса, которые условно можно обозначить как «Человек и природа» и «Поэзия и музыка». Они, конечно же, не включают в себя всего, написанного поэтом в эти годы. За пределами их, например, останутся целые циклы «Гаданий», баллад, некоторые антологические стихотворения.

Но для представления о доминантных особенностях поэтического мира Фета именно эти два тематических комплекса имеют решающее значение: здесь сконцентрированы все его основные поэтические темы (природа, любовь, творчество), здесь с наибольшей полнотой и выразительностью предстают конструктивные составляющие его поэтического мира: метод, стиль, эмоциональный тон и т.д.; здесь, наконец, наиболее впечатляюще выражены важнейшие стороны его эстетики и мироотношения.

Все это не отменяет, естественно, того факта, что и баллада, и «Гадания» – тоже поэтический мир автора, но, как уже было отмечено, в процессе анализа поэтический мир любого поэта всегда «неполный», хотя всегда устремлен к максимальной полноте. Главное в тематической связке Фета «человек – природа» то, что он находит поразительно достоверные сочетания психологической жизни человека с конкретным, диалектически подвижным изображением природной жизни. Постоянное соотнесение душевного и природного начал в лирике Фета основательно изучено в известных работах Б.М. Эйхенбаума, П.П. Громова, Б.М. Бухштаба, других исследователей. В них выявлено структурное своеобразие этих «душевных» и «природных» рядов, их содержательное начало и философское наполнение. Бесспорны выводы Н.Н. Скатова о «новой природности» стихов Фета, обусловленных новыми, в том числе и нравственными, задачами человека середины XIX века: в них «очеловеченность природы встречается... с природностью человека», т.е. эти природно-психологические композиции заключали в себе не ощущаемые ранее новые нравственно-эстетические ценности природной и человеческой жизни.

Именно в стихотворениях такого рода современные Фету критики видели «музыкально неуловимое» начало, «тревогу получувств», в них они ощущали не поддающиеся логическому выражению новые лирические веяния, затрудняясь соотнести их с устоявшимися поэтическими традициями.

Но наряду с ними в творчестве Фета 40 – 50-х годов немалое место занимали стихотворения, которые прочно связывались с пушкинско-лермонтовской традицией пейзажной лирики – это стихотворения, объединенные в сборниках 1850-го и 1856-го годов в условные «зимние», «летние», «осенние» циклы, в которых нет прямого соотнесения «душевного» и «природного» рядов, в них превалируют «описательные» пейзажные картины [6, с. 77].

Но эти пейзажи, воспринятые в контексте, способны, как оказывается, создавать целостную поэтическую концептуальность бытия. Рассмотрим с этой точки зрения зимние пейзажи Фета, объединенные в цикл «Снега».

Открывает этот цикл стихотворение, являющееся само по себе одним из самых «концептуальных» у Фета:

Я русский, я люблю молчанье дали мразной,
Под пологом снегов как смерть однообразной,
Леса под шапками иль в инее седом,
Да речку звонкую под темно-синим льдом.
Как любят находить задумчивые взоры [6, с. 74].

Зимний пейзаж сам по себе близок душе русского человека – «сын севера», он вместе с тем и наиболее глубокое обнажение души русской природы, которая в это время года пребывает как бы за гранью жизни, в «потустороннем» покое. Само царство зимы традиционно изображалось в русской поэзии как некое волшебство.

Рассмотрев особенности лирики А. Фета и Ду Фу, можно заключить, что посредством творчества и поэзии авторы передают сущность бытия как акт личной экзистенции. С помощью символов и природы выражаются чувства и эмоции, личное отношение авторов к явлениям и событиям, которые описаны в их творчестве. Это все ведет к отсылке к культурным особенностям.

Творчество А. Фета во многом перекликается с мотивами китайской поэзии. В нашем исследовании мы сравнили стихи А. Фета и китайского поэта танской эпохи – Ду Фу. В соответствии с поставленной целью работы выполнено углубленное изучение китайской и русской лирики с акцентом на важность использования описания природы как средства передачи дополнительной образности в стихотворениях.

Природа неразрывно связана с мировосприятием китайского народа, что также находит отражение в китайской поэзии. Каждая природная реалия выступала определенным символом, образной ассоциацией основного предмета изображения в стихотворении; объекты и явления природы не ценились как таковые, не акцентировалось внимание на их эстетической ценности. Особенность художественной образности пейзажной лирики – яркое олицетворение природной действительности, воплощающее в себе большое влияние даосизма (концепция всепроникающего Дао). Естественный закон Дао отражает непрерывный ход вещей, их взаимную превращаемость, взаимопорождения и изменчивость, что нашло выражение в танской лирике.

Определена специфика лирики Ду Фу: общая образность лирических произведений обусловлена особенностями их построения, постепенным развертыванием образной картины. В основном стихотворение начинается описанием природы, которое создает определенный настрой, и дальнейшее описание происходит либо в русле зачина, либо, наоборот, в контрасте с ним. Концовка у Ду Фу зачастую позволяет читателю понять скрытый смысл стиха, а, следовательно, и идеи, заложенные в конкретно-чувственных реалиях произведения. Именно поэтому выражение эмоций, чувств и дополнительное насыщение китайского стихотворения через упоминание природы является распространенным и важным атрибутом китайских авторов.

В творчестве А. Фета 40 – 50-х годов немалое место занимали стихотворения, которые прочно связывались с пушкинско-лермонтовской традицией пейзажной лирики. Описание природных явлений в большей степени направлено на дополнение лирики и образности. Именно в стихотворениях такого рода современные Фету критики видели «музыкально неуловимое» начало, «тревогу получувств», в них они ощущали не поддающиеся логическому выражению новые лирические веяния, затрудняясь соотнести их с устоявшимися поэтическими традициями.

Рассмотрев особенности лирики А.Фета и Ду Фу, можно заключить, что посредством творчества и поэзии авторы передают сущность бытия как акт личной экзистенции. При помощи символов и природы выражаются чувства и эмоции, личное отношение авторов к явлениям и событиям, которые описаны в их творчестве. Это все ведет к отсылке к культурным особенностям.

Библиографический список

1. 杜甫著. 仇兆鳌注. 杜诗详注. 北京: 中华书局 Ду Фу. *Подробные примечания к стихам Ду*. Пекин: Книжная компания Чжунхуа, 2012.
2. *История Китая с древнейших времен до наших дней*. Москва, 2014.
3. Конрад Н И. Три поэта. *Запад и Восток*. Москва: Наука, 2012: 132 – 149.
4. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 2017.
5. Страхов Н.Н. *А.А. Фет. Биографический очерк*. Санкт-Петербург, 1912; Т. 1: 3 –10.
6. Страхов Н.Н. Заметки о Фете. *Полное собрание стихотворений А.А. Фета*. Санкт-Петербург, 1912; Т. I: 11 – 23.
7. Шекера Я.В. Чаньские биномы “движение – спокойствие” и “пустота – наполненность” в пейзажной лирике Ван Вэя (700 – 761). *Проблемы литератур Дальнего Востока:* сборник материалов 2-й Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2006: 129 – 140.

References

1. 杜甫著. 仇兆鳌注. 杜诗详注. 北京：中华书局 Du Fu. *Podrobnye primechaniya k stiham Du*. Pekin: Knizhnaya kompaniya Chzhunhua, 2012.
2. *Istoriya Kitaya s drevnejshih vremen do nashih dnej*. Moskva, 2014.
3. Konrad N I. Tri po`eta. *Zapad i Vostok*. Moskva: Nauka, 2012: 132 – 149.
4. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 2017.
5. Strahov N.N. *A.A. Fet. Biograficheskij ocherk*. Sankt-Peterburg, 1912; T. 1: 3 -10.
6. Strahov N.N. Zametki o Fete. *Polnoe sobranie stihotvorenij A.A. Feta*. Sankt-Peterburg, 1912; T. I: 11 – 23.
7. Shekera Ya.V. Chan'skie binomy "dvizhenie – spokojstvie" i "pustota – napolnennost'" v pejzazhnoj lirike Van V`eya (700 – 761). *Problemy literatur Dal'nego Vostoka:* sbornik materialov 2-j Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2006: 129 – 140.

Статья поступила в редакцию 18.09.21

УДК 398.831 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-315-317

***Ilyina L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia) E-mail: nerol2620@mail.ru*

FUNCTIONS OF LULLABIES SONGS FROM A POSITION OF AXIOLOGY. The article presents results of a study of texts of lullabies as a phenomenon of a special song genre based on the axiological concept of an interdependent, interacting world and indicates that lullabies represent a rich and varied text material. The author proposes a classification of lullabies based on the evolution of the genre, and on the basis of this classification, the features of the manifestation of the functions of lullabies (*lullaby functions, educational, teaching, aesthetic, protective, health-improving, communicative*) are revealed. The paper concludes that the traditional unchangeable meaning, expressed in the images and verbal formulas of lullabies, has a universal value, and penetrates deeply into the culture as a result of their repeated reproduction. Taking into account the realities of the time, the author singles out the electronic network form of lullaby songs. In conclusion, it is noted that a distinctive feature of modern society, in which high technologies are intensively developing, is the revival of interest in everything that is popular, the activation of ethnic self-awareness.

Key words: **lullaby, axiology, folklore and modern folklore, functional approach, functions of lullabies.**

***Л.Е. Ильина**, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: nerol2620@mail.ru*

ФУНКЦИИ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН С ПОЗИЦИЙ АКСИОЛОГИИ

В статье представлены результаты исследования текстов колыбельных песен как явления особого песенного жанра на основе аксиологической концепции взаимозависимого, взаимодействующего мира и указывается, что колыбельные песни представляют богатый и разнообразный текстовый материал. Автором предложена классификация колыбельных песен на основе эволюции жанра, и выявлены особенности проявления функций колыбельных песен (функции *усыпления, воспитательной, обучающей, эстетической, защитной, оздоровительной, коммуникативной)*. В работе делается вывод о том, что традиционный неизменяемый смыл, выраженный в образах и словесных формулах колыбельных, обладает общечеловеческой ценностью и глубоко проникает в культуру.

Ключевые слова: **колыбельная песня, аксиология, фольклор и постфольклор, функциональный подход, функции колыбельных песен.**

Актуальность аксиологического (греч. *αξια* – ценность) подхода к изучению колыбельных песен обусловлена тем, что в центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира, позволяющая видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека.

Колыбельные песни – лирический жанр народной поэзии, древнейший жанр фольклора, по универсальности языка, предопределенности манеры и ситуации исполнения, по набору образов и символов занимает особое место в культуре.

Исследования колыбельных песен представлены в работах Г.С. Виноградова, А.Н. Веселовского, В.Я. Проппа, В.П. Аникина, А.Н. Мартыновой, М.Н. Мельникова, В.В. Головина, Е.Б. Артеменко.

Интересный опыт встречается в работах зарубежных ученых A. Bonin-Lechevrel, R.López *Tamés*, A. Spitz Sheryl. В настоящее время ученые с разных позиций обращаются к народному наследию. Так, Шанталь Грослезиа (фр. Chantal Grosléziat), музыкант и педагог, автор книг по музыкальной педагогике, изучает детские музыкальные традиции всего мира, ею собраны тексты колыбельных, обрядовых песен, песенных игр народов Западной или Центральной Африки, Латинской Америки, Индии и Пакистана. Шанталь Грослезиа указывает, что сбор и изучение колыбельных текстов, основанных на анализе культурного контекста, раскрывают историю народов, формирование института детства, особенности жестов [1].

В 2021 году Институтом иностранных языков Токио запущен проект «Социолингвистическое исследование языков наследия и этнической идентичности мигрантов», направленный на изучение языкового образования и формирования этнической идентичности. Исследуя иммигрантские сообщества в Азии, Океании, Европе и Америке руководители проекта намерены выявить факторы, влияющие на сохранение и поддержание мигрантами языка и культуры своей родной страны, несмотря на смену поколений или ассимиляцию в языковых моделях принимающей страны [2].

В нашем исследовании *колыбельная песня* – явление особого песенного лирического жанра, популярного в народной поэзии. Объединив собственно колыбельные сюжетно-бытовые песни, а затем разделив все колыбельные на песни, исполняемые взрослым для ребенка и ребенком для себя, Капица О.И. и Элиаш Н.М. составили первую классификацию колыбельных песен [3].

Теоретическая и практическая значимость. Опираясь на теорию динамической синхронии (Р. Якобсон), раскрывающей основополагающие параллели между эволюцией языка и дифференциацией языков по их типам [4], нами составлена классификация колыбельных песен на основе эволюции жанра, возникшего в глубокой древности и не утратившего значимости до наших дней: *бессюжетные; традиционные (народные); авторские (литературные) колыбельные; произведения иных жанров, исполняемые в качестве колыбельных; постфольклорные колыбельные песни* [5].

В последние годы исследователи достаточно часто обращались к изучению поэтических и языковых средств колыбельных, тогда как функциональной нагрузке жанра не уделяется должного внимания. Функциональный подход в лингвистике утверждает зависимость языковой формы от функции, что позволяет объяснить языковые явления исходя из их предназначения [4]. В функциях колыбельных проявляется их ценностное содержание и традиционный неизменяемый смысл. Несомненно, что первой и основной функцией колыбельной песни является функция *усыпления*. В работах по изучению педагогического потенциала колыбельных выделяются *воспитательная, познавательная*, *эстетическая, обереговая, оздоровительная,* функции.

Цель и задачи исследования. На основе изучения функций колыбельных песен в процессе эволюции жанра мы попытались выявить, меняется ли набор функций, какие функции остаются неотъемлемой частью колыбельной, и какие функции меняются или перестают существовать.

В функции усыпления проявляется прямое назначение колыбельной – снять возбуждение и подготовить младенца ко сну. В бессюжетных колыбельных это достигается монотонностью исполнения, и поэтому часто сюжетная линия в них ярко не выражена. Осуществление функции усыпления является толчком к появлению данного фольклорного жанра, поэтому в бессюжетных колыбельных эта функция реализуется в полной мере. Реализацию данной функции мы констатируем в традиционных колыбельных и в произведениях иных жанров, исполняемых в момент укачивания ребёнка. Функция усыпления менее выражена в литературных (авторских) колыбельных и отсутствует в постфольклорных: *Вот присела на ворота Говорливая сорока… (*Сельвинский И. Здесь и далее – все примеры колыбельных взяты из открытых источников).

Воспитательная функция проявляется в максимальном приспособлении колыбельных песен к интересам и уровню восприятия ребенка, что прослеживается в манере исполнения и языке колыбельных (использование бытовой лексики, уменьшительных суффиксов, повторов): *Люли-люлюшки, Прилетели гулюшки…*

…А там бабушка живет и калачики печет. И детишкам продает.

Особенно ярко воспитательная функция проявляется в сюжетных колыбельных, которые сообщают ребенку в простых словесных формулах определенную схему жизненного уклада, нормы и правила поведения. Сюжетные колыбельные готовят к восприятию таких понятий, как *ценное (святое), богатство/бедность, свое/чужое,* учат проявлять ласку, заботу, уважение, различать *добро и зло*:

Баю-баю-баинки, Я скатаю валенки Сыночку на ноженьки Бегать по дороженьке.

Придёт серенький волцёк, Тебя схватит за боцёк (Вологодский диалект).

Литературные, или авторские колыбельные в значительно большей степени знакомят детей с такими сторонами взрослой жизни, как *предательство, война, смерть,* апеллируя к таким чувствам, как *мужество, гордость, верность, преданность*:

Тихо дремлет малютка в кроватке своей … И везде он герой, и везде он мечом Путь-дорогу себе пролагает... (С.Я. Надсон).

Если б нас твой папа видел, если б знал, кого обидел… (исполнитель – Т. Буланова).

Постфольклорные колыбельные и произведения иных жанров, исполняемые в качестве колыбельных, могут выполнять воспитательную функцию, если их содержание соответствует возрасту ребенка и этическим нормам общества: *Отвори сердечны очи, Виждь, как малое дитя. Средь прозрачной русской ночи Сонмы Ангелов летят* (В. Кипелов).

Отметим, что под воспитанием мы понимаем формирование положительных качеств, наличие и доступность маргинальных образцов постфольклора и другой негативной информации в сети Интернет приводят к обесцениванию общечеловеческих ценностей и нарушению мировосприятия: *… Царь с царицей на лавочке прощаются: «Бог с тобой, живи с другой, Я не собачонка, чтоб бегать за тобой» («Дембельский альбом»).*

Защитная или магическая функция. С момента своего возникновения колыбельные песни выполняли ту же функцию, что заговоры. Обращаясь к добрым духам, силам природы, позднее – к святым, мать просила дать ее ребенку силы для роста, чтобы он был здоровым, сильным и удачливым в будущем. Как и ритуальные обряды, колыбельные помогали детям вырасти здоровыми, охраняли их от сглаза и порчи: *Отдаю тебе тепло! Силу я тебе дарю!*

В текстах колыбельных песен мы находим благопожелания, заговоры и обереги, восходящие к мифологическим поверьям: *Баю, баюшки, баю Я любовь тебе дарю Будет нас переполнять Чтобы сердце изменять* (С. Акбаш).

Механизм внушения, свойственный традиционной колыбельной песне, ориентирован на усвоение культурных ценностей и стимуляцию развития рече-моторных, слуховых и двигательных способностей: *…Будет детка сладко спать, люльку будет кот качать, сладку песню напевать.*

Оздоровительная функция. Защитная функция в современном понимании рассматривается как оздоровительная. Результаты медицинских исследований убедительно показывают, что в колыбельных песнях закодированы жизненно важные данные, благодаря чему колыбельные являются универсальным терапевтическим средством. И. Карабулатова считает, что в колыбельной зашифрованы знания о мире, которые пробуждаются в генетической памяти. Детям, у которых генетическая память не «разбужена», гораздо труднее адаптироваться в жизни и в обществе [6].

Функции защиты и оздоровления присущи бессюжетным, традиционным и авторским колыбельным песням. Однако, несмотря на то, что для современного человека колыбельные песни не являются частью магических обрядов, любые искренние слова (пожелания), любой текст адекватного (положительного) содержания, произнесенные либо пропетые у колыбели ребенка, содержат мощный эмоциональный посыл, который считывается ребенком и окружающими на подсознательном уровне. Данное замечание справедливо для произведений иных жанров, используемых как колыбельные, и для постфольклорных колыбельных, если они несут положительную информацию.

Познавательная функция. Тексты колыбельных песен всегда наполнены информацией, значимой для познания ребенком окружающего мира и получения им первых представлений о занятиях близких, о временах года, о животных и растениях: *И люди все спят, И зверюшки спят. Птички на ёлочках, Лисоньки в норочках…*

Мы считаем, что познавательная функция, весьма незначительная в бессюжетных колыбельных песнях, ярко проявляется в традиционных и авторских: *Нас унесёт разноцветной волной В мир, где царят волшебство и покой. Сны до утра будут нам ворожить И мотыльками над домом кружить (*Н. Рубцова).

Обучающая функция. Через язык и образы колыбельных песен с первых дней жизни ребенку транслируется картина мира. Установлено, что дети, выросшие без колыбельных песен, менее успешны в обучении, хуже справляются со школьной программой. Еще в XIX веке колыбельные песни и следующие за ними былины и предания, наряду с текстами религиозного мировидения, являлись единственными источниками информации для представителей простого народа: *… Спи, малыш, долго, чтоб потом стал Длинный участок пашни бороздить, Отборные злаки сеять, Своих родителей кормить* (Карельский фольклор).

Современные дети испытывают избыток информации, которая поступает по разным каналам. Наличие безграничного доступа к информации ведет к формированию у детей поверхностных знаний, совмещенных с «клиповым» сознанием, к отсутствию концентрации внимания и аналитических способностей.

Характеризуя *познавательную и обучающую* функции, мы отмечаем их сходство с воспитательной в том плане, что через произведения иных жанров, как и через постфольклорные произведения, могут быть получены сведения, как соответствующие возрасту и уровню развития психики ребенка, так и несоответствующие. Т.е. прослушивание колыбельной песни является актом воспитания, познания, обучения происходит, но ребенок при этом может усвоить знания и опыт от нежелательных до опасных в воспитательном и социальном плане: *Спит убитая лисичка, в мышеловке дремлет мышка…* (песня-переделка «Спят усталые игрушки»).

Не вызывает сомнений *эстетическая* функция колыбельных песен. Народные мелодии и поэтика образов ненавязчиво проникают в сознание ребенка. Эстетические и нравственные переживания, полученные ребенком в детстве, музыка и слова колыбельных, как добрые воспоминания о первых годах жизни, хранятся в его сознании всю жизнь:

…Что же глазки-пуговки не сомкнёшь, И под мои песенки не уснёшь? (Ю. Петерс).

…Светлячок, мой светлячок, путь в ночи мне освети, ты куда спешишь? Я прошу – останься здесь (Грузинская колыбельная А. Церетели).

Эстетическая функция постфольклорных колыбельных реализуется в том случае, если мы имеем дело с настоящими произведениями искусства. Эстетическая функция начинает проявляться в бессюжетных колыбельных и полностью раскрывается в народных и литературных.

Научная новизна исследования заключается в выделении еще одной функции – *коммуникативной*. Ценностное отношение ребенка к миру формируется через общение с близкими людьми в привычной среде с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации. Окружающую действительность, все предметы, явления и процессы ребенок начинает воспринимать по критериям важности и пригодности для его жизни, включенности в них. Отсюда преобладающие темы колыбельных – переход в состояние сна, приглашение помощников для ускорения этого процесса, озабоченность будущим ребенка, описание явлений и предметов, к которым ребенок проявляет интерес – все проявляется в процессе коммуникации. И таким образом с раннего детства через колыбельные песни ребенок усваивает родной язык и культуру, к которой принадлежит.

Коммуникативная функция реализуется в процессе исполнения колыбельной взрослым, когда ребенок является активным слушателем. Уже в традиционных и авторских колыбельных песнях выявлены следующие типы коммуникации (общения): общение исполнителя с самим ребенком, исполнитель колыбельной обращается к ребенку с приказанием или просьбой: *спи, малютка, сладко;* общение исполнителя с персонажами, которые отвлекают или пугают ребенка: *прочь, козара, уходи, нашу Машу не буди;* общение исполнителя с мифическими персонажами-посредниками: *кроватка ждёт тебя, ребёнок мой… Ярко теплится лампадка пред иконою святой* (А. Круглов), с персонифицированными абстрактными явлениями: *Сон да Дрёма, / накатись на глаза…, …спи-усни, Угомон тебя возьми.*

Коммуникативная функция присуща всем колыбельным песням. Описание ситуации общения и диалоги вписаны в контекст колыбельной: *С неба звездные огни, Говорят тебе: Усни!* (К. Бальмонт).

В колыбельке мой малыш… – Ты родился где? – На грядке. – Кто привёз тебя? – Лошадки (французский фольклор).

На основе анализа текстов колыбельных песен мы выявили и описали, как видоизменяются их функции в процессе эволюции данного фольклорного жанра. Раскрытие ценности песенного фольклора возможно вместе с целостным пониманием традиций и инноваций современного общества. Мы выявили особенности проявления функций колыбельных песен на основе классификации, построенной с учетом эволюционных изменений жанра. Функциональный подход дает возможность объяснить, как устроены колыбельные песни, исходя из их предназначения.

Исследования фольклорных текстов, их ценностного и воспитательного потенциалов не только с позиций филологии и языкознания, но и в рамках социологии, математической лингвистики, переводоведения подтверждают актуальность данной работы.

Колыбельные песни, как явления культуры, существуют в традиционно выделяемых – устной и письменной формах с учетом реалий времени. Мы добавляем электронно-сетевую форму их бытования. Тексты и мелодии современных колыбельных песен заимствуются из фольклорных источников и в виде контаминированных фрагментов в обработке профессиональных поэтов и композиторов становятся достоянием общественности. Колыбельные существуют в культуре каждого народа с древних времен. Важно отметить и то, что отличительной чертой современного общества, в котором интенсивно развиваются высокие технологии, является возрождение интереса ко всему народному, активизация этнического самосознания.

Библиографический список

1. Grosléziat Ch. *Les plus belles berceuses du monde*. Paris : Didier jeunesse, 2014.
2. ILCAA Joint Research Project *A sociolinguistic study of heritage languages and ethnic identities of migrants.* Available at: http://www.aa.tufs.ac.jp/en/projects/jrp/jrp267
3. Ильина Л.Е. Аксиологический аспект колыбельной песни как жанра фольклора. *Балтийский гуманитарный журнал*, 2019; № 4: 243 – 247.
4. Якобсон Р. *Лингвистика и поэтика*. Москва, 1975.
5. Ильина Л.Е. Классификация колыбельных песен на основе эволюции жанра. *Мир науки, культуры, образования*, 2020. № 3 (82): 509 – 511.
6. Карабулатова И.С., Демина Л.В. *Колыбельная песня Тюмени*. Тюмень: Экспресс, 2004.

References

1. Grosléziat Ch. *Les plus belles berceuses du monde*. Paris : Didier jeunesse, 2014.
2. ILCAA Joint Research Project *A sociolinguistic study of heritage languages and ethnic identities of migrants.* Available at: http://www.aa.tufs.ac.jp/en/projects/jrp/jrp267
3. Il'ina L.E. Aksiologicheskij aspekt kolybel'noj pesni kak zhanra fol'klora. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*, 2019; № 4: 243 – 247.
4. Yakobson R. *Lingvistika i po`etika*. Moskva, 1975.
5. Il'ina L.E. Klassifikaciya kolybel'nyh pesen na osnove `evolyucii zhanra. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2020. № 3 (82): 509 – 511.
6. Karabulatova I.S., Demina L.V. *Kolybel'naya pesnya Tyumeni.* Tyumen': `Ekspress, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.09.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-317-319

***Li Jiajia**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: jennymoscow@yandex.ru*

CORRESPONDENCE OF LINGUISTIC TERMS OF COMPARATIVE HISTORICAL LINGUISTICS IN ENGLISH AND CHINESE IN TERMS OF TRANSLATION. Comparative-historical linguistics as the first scientific direction in the study of language arose as a result of the separation from philology and philosophy. This is preceded by the publication of F. Bopp's work comparing conjugations in different languages (1816). Over the next 200 years, this discipline spread in different countries and acquired a close connection with various subjects, such as ethnology, archeology. Terminology also developed, which played a decisive role in the dissemination of knowledge. So, the relevance of this article is due to the high importance in terms of the correspondence of linguistic terms in comparative-historical linguistics, both from the point of view of the presentation of historical facts, and in terms of the translation of historical events in order to prevent free translation or distortion of historical events. In this regard, the purpose of this article is to analyze the terms of comparative-historical linguistics in the Russian, English and Chinese languages. To do this, you must complete the following tasks: to study the works of specialists in the field under studying; to carry out a comparative analysis of terms in comparative-historical linguistics. The scientific novelty of the research lies in the fact that every year there is a fascination with words in each language and the process of integration of languages is actively taking place, which positively affects the convergence of languages and the quality and accuracy of translation. The theoretical significance lies in the fact that the author compared the terms of the subject under consideration in Russian, English and Chinese. The examples given by the authors in the text of the article show that the correspondence of the terminology of comparative-historical linguistics in the three languagescannot be considered completely. This applies not only to those terms that are closely related to research in this area in a particular country (for example, 上古 汉语 shàng gǔ hàn yǔ in Chinese), but also to the main, more common terms of comparative studies, such as "proto-language", "internal reconstruction", etc. The practical significance of the study lies in the fact that author identified a number of problems that require scientific resolution: the variety of translation of one term, the difficulty of finding the corresponding terms in special dictionaries, incorrect translations in dictionaries and works of linguists, the lack of corresponding words due to the limitations of the study. The results obtained can be used in compiling dictionaries, teaching foreign languages and organizing international scientific communication. In addition, this study contributes to the development of the discipline as a whole and will reduce misunderstandings in international scientific exchanges in the field of comparative studies.

Key words: **comparative-historical linguistics, term, linguistics, translation of terms, inconsistency of linguistic terms.**

***Ли Цзяцзя**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: jennymoscow@yandex.ru*

СООТВЕТСТВИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕРЕВОДА

Сравнительно-историческое языкознание как первое научное направление в изучении языка возникло вследствие отделения от филологии и философии. Этому предшествовала публикация работы Ф. Боппа по сравнению спряжений в разных языках (1816 год). На протяжении последующих 200 лет эта дисциплина распространялась в разных странах и приобрела тесную связь с разными предметами, такими как этнология, археология. Развивалась и терминология, что сыграло решающую роль в процессе распространения знаний. Таким образом, актуальность данной статьи обусловлена высокой важностью в части соответствия лингвистических терминов в сравнительно-историческом языкознании как с точки зрения изложения исторических фактов, так и в части перевода исторических событий с целью недопущения вольного перевода или искажения исторических событий. В связи с этим целью данной статьи является анализ терминов сравнительно-исторического языкознания в русском, английском и китайском языках. Для этого необходимо выполнить следующие задачи: изучить труды специалистов в исследуемой области; провести сравнительный анализ терминов в сравнительно-историческом языкознании. Научная новизна исследования заключается в том, что ежегодно наблюдается увлечение слов в каждом языке и активно происходит процесс интеграции языков, что положительно влияет на сближение языков и качество, точность перевода. Теоретическая значимость заключается в том, что автор сравнил термины рассматриваемой дисциплины на русском, английском и китайском языках. Примеры, приведенные авторами в тексте статьи, показывают, что соответствие терминологии сравнительно-исторического языкознания в трех языках нельзя считать полноценным. Эта касается не только тех терминов, которые тесно связаны с исследованиями в данной области в отдельной стране (например, 上古 汉语 shàng gǔ hàn yǔ в китайском языке), но и основных, более распространенных терминов компаративистики, таких как «праязык», «внутренняя реконструкция» и т.п. Практическая значимость исследования заключается в том, что выявлен ряд проблем, требующих научного разрешения: многообразие перевода одного термина, трудность поиска соответствующих терминов в специальных словарях, неправильные переводы в словарях и трудах лингвистов, отсутствие соответствующих слов из-за ограничений исследования. Полученные результаты могут быть использованы при составлении словарей, обучении иностранным языкам и организации международного научного общения. Кроме того, данное исследование может способствовать развитию дисциплины в целом и позволит уменьшить недопонимания в международных научных обменах в области компаративистики.

Ключевые слова: **сравнительно-историческое языкознание, термин, лингвистика, перевод терминов, несоответствие лингвистических терминов.**

Вплоть до конца XVIII века лингвистика не имела четкого отделения от филологии и философии. Как отметил В.М. Алпатов, «с конца XVII в. по конец XVIII в. к теоретическим проблемам языка обращались ученые, не создавшие каких-либо строгих методов языкового описания и обычно не бывшие профессиональными лингвистами» [1, с. 53]. Однако в начале XIX века с выходом работ ученых Ф. Боппа и Р. Раска появилось сравнительно-историческое языкознание, которое впервые по четкому научному методу начало изучать родственные отношения между языками и реконструировать праязык. Это положило начало выделению лингвистики в отдельную самостоятельную науку. С.Г. Шулежкова отмечает: «С открытием сравнительно-исторического метода языкознание за-

няло самостоятельное место в системе наук, отделившись от философских и логических рассуждений, не опиравшихся на строго проверенные языковые данные. Теперь лингвисты знали, как относиться к многообразному, накопленному столетиями языковому материалу» [2, с. 43]. Кроме того, исследователь также отметила, что сравнительно-исторический метод подготавливался всем ходом развития лингвистики [2, с. 42].

В прошлых веках данное направление было тесно связано с такими именами, как А.Ф. Потт, Г. Курциус, А. Шлейхер, Ф. Диц, Ф.И. Буслаев.

В рамках работы были изучены труды Г. Старостина «Макрокомпаративистика в XXI веке», работы В.М. Иллич-Свитыча. В трудах таких специалистов, как Георгиев В., Селищев А.М., Булаховский Л.А, Т.В. Гамкрелидзе Т.В., указаны инструменты усовершенствования сравнительно-исторического метода.

Таким образом, сравнительно-историческое языкознание, как первая научная дисциплина в области лингвистики, имеет большое значение в изучении языков. Сегодня ее задача заключается не только в том, чтобы классифицировать языки мира и найти праязык. Объединившись с другими дисциплинами, такими как история, археология, социология, и вырвавшись из рамок индоевропейской языковой семьи, данная дисциплина восстанавливает древнюю культуру, традицию, помогает людям понять жизнь предков.

Сравнительно-историческое языкознание получило развитие не только в Европе, но и в России, Китае и других странах. Вместе с этой дисциплиной возникли различные лингвистические термины, которые обеспечивают основу для распространения теорий. Следовательно, анализ их соответствия в китайском, английском и русском языках может уменьшить недопонимание ученых в международном сотрудничестве и способствовать интернационализации данного предмета.

В качестве материалов для исследования были использованы специальные лингвистические словари, такие как лингвистический энциклопедический словарь В.Н. Ярцева; словарь лингвистических терминов О.С. Ахмановой; китайско-русский, китайско-английский и русско-английский лингвистические словари (например, «Новый русско-китайский и китайско-русский словарь лингвистических терминов»», Новый англо-китайский лингвистический словарь» и т.п.); известные работы по сравнительно-историческому языкознанию, такие как «Речи о сравнительно-историческом языкознании», «История лингвистических учений» и другие. На основе отобранных источников были выбраны и проанализированы соответствующие термины. Результаты исследования могут служить руководством для перевода и написания научных теорий, а также для составления двуязычных или многоязычных словарей.

Результаты и обсуждение

Несмотря на то, что сравнительно-историческое языкознание сформировалось в XIX веке и термины, связанные с ним, в то время уже вместе с различными теориями вошли в разные языки, сегодня в китайском, английском и русском языках все еще существуют проблемы их соответствия. Это создает очевидные сложности для принятия международного научного консенсуса в данной области и замедляет темпы развития соответствующих исследований.

В XIX веке важнейшие задачи компаративистики заключались в доказательстве родственных отношений между языками по сравнительно-историческому методу и реконструкции праязыка, что послужило причиной появления самых основных терминов этого предмета, таким как «родственные языки», «праязык», «праиндоевропейский язык», «сравнительно-исторический метод», «внутренняя реконструкция» и другие.

Как уже упоминалось, соответствие основных терминов сравнительно-исторического языкознания не является оптимальным, но в чем заключаются проблемы? Рассмотрим их на некоторых примерах.

«Праязык» в русском языке обычно определяется как язык, из диалектов которого произошла группа родственных языков [3, с. 391]. Специальные лингвистические словари, например, словарь О.С. Ахмановой, использованные в исследовании, переводят этот термин на английский как «parent language» [4, с. 344]. На китайский язык «праязык» переводится как 原始语 yuán shǐ yǔ/源语 yuán yǔ [5, с. 391] или 原始语 yuán shǐ yǔ/原语 yuán yǔ [6, с. 260]. Следовательно, получаем такое соответствие:

Праязык = parent language = 原始语 yuán shǐ yǔ/源语 yuán yǔ/原语 yuán yǔ.

Но если рассмотреть специальные англо-китайские словари лингвистических терминов, то можно заметить, что такого соответствия не существует. «Parent language», и «праязык» иногда имеют абсолютно разные переводы. Например, в «Новом англо-китайском лингвистическом словаре» автор перевел «parent language» как 母语 mǔ yǔ и отметил, что латинский язык считается 母语 mǔ yǔ для французского, испанского, португальского, румынского итальянского и других романских языков [7, с. 606]. А в русско-китайских словарях 母语 mǔ yǔ соответствует русскому термину «родной язык» [5, с. 311], [6, с. 150]. В таком случае получаем такую схему:

Праязык = parent language = 母语 mǔ yǔ = родной язык.

Понятно, что праязык = родной язык – это неправильно.

Чем праязык отличается от родного языка?

В.А. Звегинцев четко показывает, что «языки, возникшие первыми из праязыка, мы называем языками-основами; почти каждый из них дифференцируется в языки, которые могут далее распадаться на диалекты, а диалекты – на поддиалекты. Все языки, происходящие из одного праязыка, образуют языковой род, или языковое дерево, которое затем делится на языковые семьи, или языковые ветви» [8, с. 109]. Иногда термин «праязык» понимается не как историческая реальность, а как лингвистическая условность, которая удобна для описания соответствий между родственными языками. Под термином «родной язык» часто понимают язык, усваиваемый человеком в раннем детстве путём подражания окружающим его взрослым [4, с. 532]. Поэтому говорить, что праязык равен родному языку, будет справедливым только для индоевропейцев (если они существовали когда-нибудь).

Кроме того, «праязык» на английский переводится и как «proto-language», а на китайский, кроме вышеупомянутых, как 原型语 yuán xíng yǔ. Возникает логичный вопрос: какой перевод считать правильным? Для того чтобы определить правильный термин, необходимо разобраться в истории термина, понять, как он пришел в Китай.

Когда сравнительно-историческое языкознание было впервые представлено в Китае, «праязык» был переведен как 母语 mǔ yǔ («родной язык»). Например, в «Речи о сравнительно-историческом языкознании», опубликованной известным синологом Цэнь Цисян в 1981 году, отмечается: «Все языки и диалекты, имеющие родственные отношения, произошли от первобытного общего языка. В прошлом лингвисты называли этот примитивный язык 母语 mǔ yǔ и полагали, что соответствующие языки и диалекты появились от этого 母语 mǔ yǔ» [9, с. 3]. Следовательно, «праиндоевропейский язык» перевели как 印欧母语 yìn ōu mǔ yǔ (на сегодняшний день его можно перевести как «индоевропейский родной язык»). Цэнь Цисян указал на существующую проблему с термином 母语 mǔ yǔ, и подчеркнул, что употребить 母语 mǔ yǔ вместо праязыка неуместно, поскольку это ведет к неправильному пониманию термина «праязык». В качестве решения он предложил использовать вместо 母语 mǔ yǔ термин 基础语 jī chǔ yǔ (буквально «язык-основа») [9, с. 6]. Однако, чтобы угодить общему переводу того времени, Цэнь Цисян по-прежнему часто употреблял термин 母语 mǔ yǔ для обозначения праязыка в своей книге.

С развитием компаративистики в Китае для обозначения праязыка ученые предлагали ввести другие новые термины. Например, в конце XX века Сюй Тунцян опубликовал свою книгу «Историческая лингвистика», в которой использовал 原始语 yuán shǐ yǔ (буквально «первобытный язык») для обозначения праязыка [10]. В широко используемом в Китае учебнике по сравнительно-историческому языкознанию, изданному в XXI веке, также используется термин 原始语 yuán shǐ yǔ. Автор учебника Ву Аньци отмечает, что здесь 原始语 yuán shǐ yǔ использован вместо старого перевода праязыка 母语 mǔ yǔ [11, с. 8]. А в китайской версии труда А. Мейе «Сравнительный метод в историческом языкознании», опубликованном в 2008 году, появился ещё один новый термин – 共同语 gòng tóng yǔ (буквально «общий язык»).

Мы видим, что основная причина асимметрии рассматриваемого термина в китайско-англо-русском переводе заключается в том, что это понятие представлено несколькими терминами в китайском языке, что приводит к многообразию переводов с русского и английского на китайский язык. Неправильный перевод базового термина может легко привести к проблемам с терминами, которые образовались от него, например, «праиндоевропейский язык» и другие.

Термин «внутренняя реконструкция», один из широко используемых методов в сравнительно-историческом языкознании, также является важным понятием в данной области. В русском, английском и китайском языках он имеет свои соответствия. В специальных русско-английских лингвистических словарях можно найти пару «внутренняя реконструкция» = «internal reconstruction», в англо-китайском – «internal reconstruction» = 内部构拟/内部重拟. С помощью английского мы можем утверждать, что русско-китайское соответствие – это «внутренняя реконструкция» = 内部构拟/内部重拟.

Но в используемых в исследовании специальных русско-китайских словарях и в разных новых интернет-словарях не удалось найти соответствующего русского и китайского перевода. Это значит, что данный базовый термин все еще не описан в словарях. Кроме того, он имеет разные переводы в книгах.

Например, в вышеупомянутых работах Цэнь Цисян в «Речи о сравнительно-историческом языкознании» использовал 内部重建法 [9, с. 30], а Ву Аньци в «Исторической лингвистике» использовал 内部构拟法 [11, с. 14]. В китайском эти термины по своему буквальному значению являются синонимами, и иногда именно синонимы являются проблемой, которая приводит к появлению многообразия переводов одного термина.

Таким образом, еще одной проблемой в соответствии англо-русско-китайских терминов является тот факт, что иногда трудно найти нужные термины в словарях, даже если они являются базовыми в рассматриваемой области.

В дополнение к этим интернационализированным основным терминам уникальные исследования ученых в каждой стране также способствуют появлению некоторых относительно «национальных» терминов. Это происходит, в том числе, потому, что исследования, посвященные теме национального языка, занимают доминирующее положение в своей стране, в то время как исследования других языков менее популярны. Например, в Европе исследований индоевропейских языков больше, чем сино-тибетских, тогда как в Китае все наоборот. Термины, полученные в результате ограниченных исследований в отдельной стране, могут не иметь соответствия в других языках.

Спустя тысячи лет эволюции китайского языка первоначальная структура языка сильно изменилась и отличается от современной. С целью повышения

достоверности результатов при изучении китайского языка сравнительно-историческим методом китайские ученые обычно выделяют в китайском языке пять этапов: 原始汉语 yuán shǐ hàn yǔ, 上古汉语 shàng gǔ hàn yǔ, 中古汉语 zhōng gǔ hàn yǔ, 近代汉语 jìn dài hàn yǔ и 现代汉语 xiàn dài hàn yǔ.

Однако из-за того, что русские и англоязычные ученые редко обращаются к данной классификации, эти термины редко используются в их исследованиях. Следовательно, такие термины могут не иметь соответствия в китайском, английском и русском языках или с высокой вероятностью их соответствия будут полноценными.

В табл. 1 показано соответствие между 原始汉语 yuán shǐ hàn yǔ, 上古汉语 shàng gǔ hàn yǔ, 中古汉语 zhōng gǔ hàn yǔ, 近代汉语 jìn dài hàn yǔ и 现代汉语 xiàn dài hàn yǔ на трех языках (согласно словарям, использованным в исследованиях [4 – 7; 12; 13; 14]):

Таблица 1

Соответствие терминов в китайском, английском и русском языках

Китайский	Английский	Русский
原始汉语	Нет соответствия	Нет соответствия
上古汉语	Нет соответствия	Нет соответствия
中古汉语	Нет соответствия	Нет соответствия
近代汉语	Нет соответствия	Нет соответствия
现代汉语	Modern Chinese	Современный китайский язык

«Нет соответствия» означает отсутствие соответствия в специальных словарях лингвистических терминов, использованных в исследовании. В некоторых онлайн-словарях, таких как китайско-русский веб-словарь 大 БКРС, можно найти некоторые переводы этих терминов. Например, 上古汉语 shàng gǔ hàn yǔ на английский переводится как «ancient Chinese language», «Old Chinese», «Old Sinitic» или «Archaic Chinese», на русский язык – «древнекитайский язык». А 中古汉语 zhōng gǔ hàn yǔ на английский – «Middle Chinese» или «medieval Chinese», а на русский как «среднекитайский язык» или «средневековый китайский язык».

Из табл. видно, что перевод этих терминов на русский, китайский и английский языки разнообразен, единое определение отсутствует. Более того, в этих переводах есть очевидные ошибки: например, перевод 中古汉语 zhōng gǔ hàn yǔ как «средневековый китайский язык» является некорректным.

Прежде всего, 中古汉语 zhōng gǔ hàn yǔ – это один из этапов в развитии китайского языка, который относится примерно с III н.э. до династии Южная Сун в XII веке. В Европе же III – XII века не относятся к Средневековью. Поэтому перевод «средневековый китайский язык» может ввести в заблуждение.

Переводы 近代汉语 jìn dài hàn yǔ и 现代汉语 xiàn dài hàn yǔ также необходимо пересмотреть. В табл. 1 показано, что для 近代汉语 jìn dài hàn yǔ в русских и английских лингвистических словарях нет соответствия, но в некоторых обычных двуязычных словарях, в том числе интернет-словарях, можно найти следующее соответствие: 近代汉语 jìn dài hàn yǔ на английском – «contemporary chinese/ modern chinese».

Такие переводы используют в лингвистических работах. Например, в работе «近代汉语概论» jìn dài hàn yǔ gài lùn (авторы Юань Бинь и Чжан Жун), которая была опубликована в научном журнале «Social Sciences in China», для обозначения 近代汉语 jìn dài hàn yǔ использован термин «Modern Chinese». Однако 现代汉语 xiàn dài hàn yǔ также переводится как «Modern Chinese». Очевидно, что для разных терминов используют одинаковый английский перевод, но в китайском языке 近代汉语 jìn dài hàn yǔ и 现代汉语 xiàn dài hàn yǔ – это совершенно разные понятия. 近代汉语 jìn dài hàn yǔ – это китайский язык от XIII века до начала династии Цин, а 现代汉语 xiàn dài hàn yǔ – современный китайский язык. В русском языке для термина 近代汉语 jìn dài hàn yǔ также не было выявлено полноценного перевода.

Проведенный анализ позволил прийти к выводу о том, что соответствие терминологии сравнительно-исторического языкознания в трех языках нельзя считать полноценным. Помимо тех терминов, которые тесно связаны с исследованиями в данной области в отдельной стране, таких как 上古汉语 shàng gǔ hàn yǔ в китайском языке, у основных и более распространенных терминов компаративистики, таких как «праязык», «внутренняя реконструкция» и т.п., не имеется требуемого соответствия в русском, китайском и английском языках. Несоответствия терминологии данного предмета в русском, английском и китайском языках можно объяснить 4 причинами:

1. Трудно или невозможно найти соответствия в специальных словарях, но термин функционирует в трех языках.
2. Есть соответствие, и можно найти в словарях, но переводы считаются неполноценными или неправильными.
3. Есть соответствие, но один термин может иметь несколько вариантов перевода.
4. Нет соответствия.

Сравнительно-историческое языкознание представляется перспективным направлением научной деятельности. Ключевой причиной этого является наличие очень тесной прямой связи сравнительно-исторического языкознания и лингвокультурологии и ареальной лингвистики, так как исследования позволяют установить культурную память слов, восстановить способы развития народов и их взаимодействия. Внутренняя и внешняя реконструкция языка может быть восстановлена благодаря методам и инструментам исследования.

В наше время можно наблюдать, что сравнительно-историческое языкознание развивается не сколько «вглубь», сколько «вширь». Также дает возможность становления и появления новых средств для изучения морфологии, синтаксиса и фонетики.

Таким образом, термины, как важный носитель распространения научных теорий, играют ключевую роль в развитии дисциплин. В эпоху глобализации следует стремиться к более качественному международному научному обмену и не ограничиваться исследованиями в отдельной стране. Унификация лингвистической терминологии – один из важнейших шагов на этом пути. Международное научное сообщество лингвистов должно совместно искать решения рассмотренных проблем, что приведет к развитию сравнительно-исторического языкознания в целом.

Библиографический список

1. Алпатов В.М. *История лингвистических учений*. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
2. Шулежкова С.Г. *История лингвистических учений*. Москва: Наука, 2004.
3. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь.* Москва: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2018.
5. Ли Ф. *Новый русско-китайский и китайско-русский словарь лингвистических терминов*. Пекин: China Social Sciences Press, 2016.
6. Чжан Д. *Китайско-казахско-русский словарь лингвистических терминов*. Пекин: Издательство Центрального университета национальностей, 2018.
7. *Новый англо-китайский лингвистический словарь.* Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press, 2007.
8. Звегинцев В.А. *История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях*. Москва: Издательство «Просвещение», 1964.
9. Цэнь Ц. *Речи о сравнительно-историческом языкознании*. Хубэй: Хубэй Жэньминь чубаньшэ, 1981.
10. Сюй Т. *Историческая лингвистика.* Пекин: Коммерческое издательство, 2019.
11. Ву А. *Историческая лингвистика.* Шанхай: Издательство просвещения Шанхай, 1981.
12. *Англо-китайский лингвистический словарь.* Пекин: Коммерческое издательство, 2004.
13. *Словарь японо-китайско-английских лингвистических терминов.* Пекин: Издательство Сюеюань, 2004.
14. Марчук Ю.Н. *Русско-английско-испанско-французско-китайский словарь лингвистических терминов: около 1000 терминов*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2005.

References

1. Alpatov V.M. *Istoriya lingvisticheskih uchenij*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005.
2. Shulezhkova S.G. *Istoriya lingvisticheskih uchenij*. Moskva: Nauka, 2004.
3. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Nauchnoe izdatel'stvo «Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya», 1998.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2018.
5. Li F. *Novyj russko-kitajskij i kitajsko-russkij slovar' lingvisticheskih terminov*. Pekin: China Social Sciences Press, 2016.
6. Chzhan D. *Kitajsko-kazahsko-russkij slovar' lingvisticheskih terminov*. Pekin: Izdatel'stvo Central'nogo universiteta nacional'nostej, 2018.
7. *Novyj anglo-kitajskij lingvisticheskij slovar'.* Shanhaj: Shanghai Foreign Language Education Press, 2007.
8. Zvegincev V.A. *Istoriya yazykoznaniya XIX-XX vekov v ocherkah i izvlecheniyah.* Moskva: Izdatel'stvo «Prosveschenie», 1964.
9. C`en' C. *Rechi o sravnitel'no-istoricheskom yazykoznanii*. Hub`ej: Hub`ej Zh`en'min' chuban'sh`e, 1981.
10. Syuj T. *Istoricheskaya lingvistika*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2019.
11. Vu A. *Istoricheskaya lingvistika.* Shanhaj: Izdatel'stvo prosveschenіya Shanhaj, 1981.
12. *Anglo-kitajskij lingvisticheskij slovar'.* Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2004.
13. *Slovar' yapono-kitajsko-anglijskih lingvisticheskih terminov.* Pekin: Izdatel'stvo Syueyuan', 2004.
14. Marchuk Yu.N. *Russko-anglijsko-ispansko-francuzsko-kitajskij slovar' lingvisticheskih terminov: okolo 1000 terminov*. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.09.21

УДК 304.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-320-322

Li Yuan, *postgraduate, Capital Pedagogical University (Beijing, China), E-mail: beladm09@mail.ru*

FEATURES OF THE PRESENTATION OF CONTENT ABOUT RUSSIA ON CHINESE SELF-MEDIA PLATFORMS (USING THE EXAMPLE OF THE PLATFORM TIK TOK). In recent years, under the influence of new media and network communication technologies, Tik Tok has been born and is gradually becoming more and more popular in other countries, becoming one of the fastest growing and most downloaded applications. It turned out that the creation and viewing of short videos has become an important channel for people to learn about the outside world. Based on this, in addition to the official media, short videos of self-media can also become another important window for Chinese-Russian communication, especially for raising the level of awareness of Chinese people about Russian society. The current content about Russia in short videos in self-media is aimed at highlighting the "micro-level" Russian socio-public life and has a diverse and popular character. However, there are some limitations in the content and presentation options of short videos, such as excessive entertainment and homogenization of content. The author believes that the state should regulate, taking into account the laws of the market and aimed at maximizing the positive role of self-media video content on mutual understanding between China and other countries.

Key words: **short videos, self-media platforms, Chinese-Russian cultural exchange, macro-level abstract elements, micro-level content.**

Ли Юань, *аспирант, Столичный педагогический университет, г. Пекин, E-mail: beladm09@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕННОСТИ КОНТЕНТА О РОССИИ НА КИТАЙСКИХ САМОМЕДИА-ПЛАТФОРМАХ (НА ПРИМЕРЕ ПЛАТФОРМЫ TIKTOK)

В последние годы под влиянием новых медиа и сетевых коммуникационных технологий рождается TikTok и постепенно становится всё более популярным в других странах, став одним из наиболее быстрорастущих и скачиваемых приложений. Оказалось, что создание и просмотр коротких видео стали важным каналом для познания людьми внешнего мира. Исходя из этого, кроме официальных СМИ, короткие видео самомедиа (self-media) также могут стать еще одним важным окном для китайско-российской коммуникации, особенно для повышения уровня осведомлённости китайцев о российском обществе. Текущий контент о России в коротких видео в самомедиа направлен на освещение «микроуровневой» российской социально-общественной жизни и имеет разнообразный и популярный характер. Однако существуют некоторые ограничения в содержании и вариантах представленности коротких видео, такие как чрезмерная развлекательность и гомогенизация контента. Автор полагает, что со стороны государства должно осуществляться регулирование, учитывающее законы рынка и направленное на максимальную реализацию положительной роли видеоконтента self-media на взаимопонимание между Китаем и другими странами.

Ключевые слова: **короткие видеоролики, самомедиа-платформы, китайско-российский культурный обмен, макроуровневые абстрактные элементы, микроуровневое содержание.**

В настоящий момент массовое распространение сетевых коммуникационных технологий среди населения и их влияние на настроение граждан, их мотивацию, информированность является актуальной проблемой для исследования. При этом следует выделить особое влияние, прежде всего, на молодёжь, платформы TikTok. В Китае данная платформа каждый день приобретает всё большую популярность. В то же время Россия является важным соседом и торговым партнёром Китая.

Изучение представленности контента о России на китайских самомедиа-платформах (и конкретно платформы TikTok) является основной целью данного исследования. Для достижения этой цели мы выделили следующие основные задачи исследования:

1. Изучить историю формирования и развития платформы TikTok.
2. Выяснить роль контента «очерков о России», представленного короткими видеороликами из самомедиа.
3. Исследовать текущую ситуацию с распространением контента, связанного с Россией в коротких видео из самомедиа на основе аккаунтов платформы TikTok.
4. Выяснить особенности контента о России в коротких видео в самомедиа-платформе TikTok.
5. Проанализировать возрастающую роль коммерческой составляющей контента о России на китайских самомедиа-платформах.
6. Рассмотреть тенденции к копированию и тиражированию освещаемых тем, ситуаций и сфер.
7. Определить практическую и теоретическую ценность контента о России на китайских самомедиа-платформах.

Научная новизна носит прикладной характер и содержит информацию об особенности представленности контента о России на китайских самомедиа-платформах.

TikTok, по представлению в Википедии, является платформой социальных сетей, на которой сосредоточены разнообразные короткие видеролики, в большей степени носящие развлекательный характер [1]. Первоначальный вариант TikTok (*Dǒuyīn*) появился в Китае в 2016, а в 2017 году была запущена его международная версия. Очень быстро TikTok стал популярным видеосервисом во всём мире, однако чрезмерно «демократичная» политика его администрации и допущение размещения вульгарных и даже аморальных видеороликов приводят к тому, что некоторые страны (Индия, Пакистан, Индонезия, Бангладеш и др.) запрещают распространение TikTok. Тем не менее, после введения с марта 2020 года модераторами самомедиа-платформы более строгих правил размещения и цензуры, количество активных и осознанных пользователей стало возрастать [2]. Однако важно отметить, что китайский TikTok разительно отличается от других национальных версий видеосервиса, поскольку на сегодняшний день строго контролируется со стороны правительства. В России к 2020 году аудитория TikTok выросла до 18 млн, а сама социальная сеть заняла 8 место по популярности среди других подобных приложений [3].

Россия – самый важный сосед Китая и самая влиятельная держава на маршруте «Один пояс – один путь» [4]. В июне 2019 года было опубликовано совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о развитии отношений всестороннего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху [5]. Поэтому в развитии китайско-российских отношений особая роль отводится не только политическому продвижению, но и дальнейшему укреплению взаимосвязей на уровне обыденного общения между людьми [6].

В течение долгого времени китайско-российские взаимоотношения в большей степени включали в себя официальную организацию и проведение крупномасштабных мероприятий, таких как китайско-российские тематические годы, фестивали культуры и искусства, взаимные визиты творческих и профессиональных групп и т.д. Это побуждает общественность воспринимать Россию в основном из сообщений официальных СМИ, а также под влиянием популяризации определённого, «заказного» образа некоторыми специализированными СМИ. Каналы такого плана являются авторитетными и профессиональными по своей природе и представляют собой «макроабстракцию» по содержанию, но охватывают не все сферы жизни. Однако с развитием глобализации и постоянным совершенствованием коммуникационных технологий способность широкой общественности получать доступ к информации и распространять ее значительно возросла; пассивные получатели информации превратились в распространителей информации. Согласно данным 47-го Статистического отчета о состоянии развития китайского Интернета (февраль 2021 года), опубликованного Китайским информационным центром интернет-сети, «по состоянию на декабрь 2020 года количество пользователей видео в китайском интернете достигло 927 миллионов, из которых 873 миллиона просматривают короткие видео, что составляет 88,3% пользователей Интернета в целом» [7]. Популярность коротких видеороликов на самомедиа-платформах значительно расширила возможности китайцев для знакомства с русской культурой, особенно со специфическими деталями российской общественной жизни, которые каждый тиктокер представляет со своей точки зрения, используя короткие видео с реальными звуком и изображением. Таким образом, контент «очерков о России», представленный короткими видеороликами из самомедиа, объективно расширяет каналы межкультурного общения и является важным дополнением к обмену между китайским и российским обществом. Это заключение составляет практическую ценность наших исследований.

2. Текущая ситуация с распространением контента, связанного с Россией, в коротких видео из самомедиа. В настоящее время TikTok является самой быстроразвивающейся и распространенной платформой для коротких видео в Китае, изначально предназначенной для молодежи, но, судя по наполненности платформы на сегодняшний день, TikTok удалось охватить все возрастные группы.

Количество пользователей резко увеличилось, и большое количество групп из Китая и России вышли на платформу для создания и размещения коротких видео, знакомящих с российской общественной жизнью, что открыло еще одно окно для китайцев, чтобы узнать о России. Создатели тиктоковских коротких видео – в основном китайцы, которые учатся, живут, работают, занимаются бизнесом в России или путешествуют между Россией и Китаем круглый год. Эти тиктокеры обычно называют себя «русский „„» или «„„ в России», также могут указывать на определённую связь с Россией в профиле пользователя, чтобы показать аудитории характер контента, который они распространяют. Конечно, не только китайцы распространяют контент о России через Tik Tok, но и многие россияне используют платформу для распространения контента о России среди китайской аудитории, однако большая часть их контента всё же посвящена восприятию Китая с точки зрения рядового россиянина, знакомству же с жизнью российского социума уделяется не так много внимания. Это можно объяснить, скорее всего, тем, что для распространения информации о России среди китайской аудитории требуется хорошее знание китайского языка, что остаётся довольно затруднительным для большинства российских тиктокеров. В результате нынешние тиктокеры в самомедиа, распространяющие российский контент в коротких видео, как правило, в основном китайцы. С точки зрения содержания коммуникации, основное место занимает контент о жизни российского социума. По сравнению с официальными пропагандистскими отчетами, облик России, представленный в коротких видео из самомедиа, более конкретен и детализирован, а также более разнообразен. Содержание включает все аспекты социальной жизни, такие как разнообразные русские продукты питания, алкоголь, российские флора и фауна, повседневная жизнь россиян и их бытовые привычки. В коротких видео обычно показывают русские деликатесы – шоколад, мёд, колбасы, хлеб; сельский уклад жизни многих российских городов; повседневную жизнь россиян; особенности образования российских детей и прочее.

отслеживает распространённость и популярность в массах коротких видеороликов различной тематики, для того чтобы в дальнейшем сделать платными наиболее востребованные контенты. Без финансовой поддержки функционирование коммуникационной платформы и распространение видеороликов будут весьма ограничены. Аккаунты самомедиа-платформ видят своей целью удовлетворение потребностей зрительского рынка через привлечение к себе внимания различными способами и средствами. Тиктокеры стараются сделать содержание своих видеороликов максимально привлекательным. И когда потребительская аудитория достигает определенного масштаба, начинает формироваться эффективное коммерческое сотрудничество. Последующее развитие на этой основе самомедиа-платформ, в свою очередь, помогает им избавиться от коммерческой зависимости со стороны внешних финансовых источников.

Здесь нам видится целесообразность поддержания со стороны государственного управления профессиональных групп, которые будут определять стоимость создания и распространения видеороликов, а также регулировать их качественное наполнение и, отчасти, тематику. Фактор экономической выгоды следует учитывать в качестве одного из основных в развитии контента коротких видео.

На сегодняшний день контент о России в коротких видеороликах, размещаемых на самомедиа-платформе TikTok, в основном направлен на получение прибыли и чаще всего представлен в форме презентации российских товаров для продажи [8], описания путешествий по России и знакомстве с необычными для китайской культуры фактами из российской жизни и быта.

Преобладание развлекательности над объективностью и авторитетностью авторской позиции

Самомедиа, конечно же, не являются авторитетными для солидной части рефлексирующего сообщества по причине преобладания индивидуального, субъективного представления о различных событиях. В атмосфере, создавае-

Таблица 1

Некоторые тиктокеры, представляющие Россию
на самомедиа-платформе TikTok (поиск по ключевому слову «Россия». Составлена автором на основе аккаунтов платформы TikTok).

Аккаунт	Содержание контента о России в коротких видеороликах	Представление автора видеоролика	Вид коммерческой деятельности
Российский Ян Вэньлун （俄罗斯杨文龙）	Российское питание	Китаец, проживающий в России	Продажа российских товаров
Лаочуй в России （老曲在俄国）	Представление российских продуктов	Китаец, работающий в России	Продажа российских товаров
Тата （塔塔）	Повседневная жизнь китайско-российской интернациональной семьи	Россиянка, обучающаяся в Китае	Сотрудничество по различным вопросам; изучение русского языка
Российский Вэньлун （俄罗斯文龙）	Повседневная жизнь русских женщин	Китаец, проживающий в России	Пока нет
Российская девочка Лья （俄罗斯姑娘丽雅）	Восприятие Китая с российской точки зрения (китайские привычки и обычаи, социальные явления)	Россиянка, проживающая в Китае	Пока нет
Российский мещанин （鹅国小市民）	Повседневная жизнь россиян (путешествия, туризм и пр.)	Китаец, проживающий в России	Деловое сотрудничество; продажа российских товаров
Русская ночь （俄罗斯之夜）	Русские праздники, этикет, общение и пр.	Китаец, путешествующий между Россией и Китаем	Продажа российских товаров
Дядя Ашен и Ант （阿升叔叔与安特）	Сравнение различных социальных явлений и событий в России и Китае	Китаец, работающий с российскими предпринимателями	Деловое сотрудничество; продажа российских товаров
Российская Далиньлинь （俄国大琳琳）	Представление российских продуктов	Китаец, проживающий в России	Продажа российских товаров
Толстяк Ван （王胖子呀）	Представление российских морских продуктов	Китаец, проживающий в России	Продажа российских товаров

Особенности контента о России в коротких видео в самомедиа-платформе TikTok. Популяризация, разнообразие и конкретизация. В отличие от официальных СМИ, содержание, выбранное видеороликами самомедиа-платформ, в первую очередь зависит от потребностей и желаний субъекта, а также основано на способностях и интересах коммуникаторов. Рядовому китайцу сложно воспринимать и понимать абстрактную русскую культуру и её глубину. Поэтому контент коротких видео больше не ограничивается макроуровневыми абстрактными элементами – политикой, историей, географией и военным делом, а нацелен на тематику бытовой жизни русских людей. Эти видео с микроуровневым содержанием отвечают запросам простых китайских людей, отличаются коротким текстовым сопровождением, содержательной доступностью. Тиктокеры принадлежат разным слоям общества и социальным группам. Представление зрителям России с многочисленных индивидуальных позиций раскрывает её различные стороны, тем самым продвигая культурный обмен между Россией и Китаем в сфере самомедиа одновременно в направлении популяризации, разнообразия и конкретизации.

Возрастающая роль коммерческой составляющей

Создание и размещение коротких видеороликов подчиняется правилам конкретной коммуникационной платформы. Сама коммуникационная платформа

мой трафиком, зрелищность и уникальность важнее реальности, объективности и полноты представленности. В отличие от легитимных СМИ самомедиа-платформы не представляют и не учитывают официальных мнений, не берут на себя ответственности за размещаемые материалы; их основная цель – это привлечение внимания аудитории. Многие тиктокеры самомедиа ради этого могут даже добавлять в видеоролики преувеличенные и однобоко описываемые элементы, намеренно подчёркивая те или иные российские характеристики. Такое положение дел позволяет с уверенностью говорить о том, что самомедиа практически не помогают китайцам знакомиться с настоящей Россией. Напротив, самомедиа в значительной степени могут вводить в заблуждение китайское общество и способствовать распространению и утверждению недостаточно позитивных и правдивых стереотипов о России [9].

Гомогенизация контента

Хотя большая группа тиктокеров, благодаря стремлению к самопрезентации, значительно обогатила коммуникационный контент через разностороннее представление российской жизни, всё же нельзя игнорировать тот факт, что под влиянием общей цели – привлечения внимания, довольно мощной в распространяемом контенте о России, становится тенденция к копированию и тиражированию освещаемых тем, ситуаций и сфер. Информация о российском обществе,

предоставляемая авторитетными тиктокерами соцсетей, активно репостится другими участниками и пользователями из той же группы. Это приводит в итоге к тому, что большинство контентов распространяют короткие видео, сосредоточенные в основном на русской кухне и русских женщинах, чрезвычайно холодной погоде или некоторых неприглядных чертах поведения россиян (например, алкоголизме). С другой стороны, платформа TikTok управляется умными роботами, распределяющими контенты в соответствии с привычками зрителей и количеством просмотров [10]. Если зрительская аудитория проявляет больший интерес к роликам на определённые темы, то именно они будут активно продвигаться. Таким образом и происходит формирование более однородного контента с гомогенизированным содержимым, на который с большой вероятностью пользователя автоматически будет «выталкивать» платформа. И если такое алгоритм развития и функционирования платформы оставить без вмешательства, то это с большой долей вероятности будет способствовать закреплению у общественности неполного и необъективного представления о внешних событиях, в том числе касающихся жизни России. Тем самым популярность коротких видеороликов открыла новые возможности для улучшения взаимодействия и общения между российским и китайским обществом, но ситуация остаётся неоднозначной и недостаточно открытой.

Все задачи, поставленные для достижения сформулированной нами цели, исследования были решены и можно сделать следующие обобщающие выводы.

Популярность коротких видео, несомненно, имеет положительное значение для развития культурного обмена между Китаем и Россией, но в настоящее время все еще существует очевидные недостатки в этой области и необходимо принять определенные меры, чтобы сделать их более регулируемыми и способствующими ещё большему пониманию китайским обществом России.

По мнению автора, законы рынка, поддерживая определённую личную свободу и уважение к предпочтениям аудитории, тем не менее должны осуществлять некоторую цензуру качества контента, если в видеороликах будут допускаться нарушения законности и правопорядка, а также моральных устоев общества. В подобных случаях допустимо вмешательство как создателей интернет-платформ, так и государственных структур (с применением административных мер).

Вместе с тем необходимо отметить немалую значимость видеороликов в TikTok, которые объективно помогают китайскому народу понять жизнь внешнего мира и России, в частности, что делает их некоей «коммуникативной силой», с которой необходимо считаться и эффективно использовать в сегодняшнем межкультурном обмене. При необходимости целесообразно также использовать государственную поддержку и сотрудничество между правительством и обществом с целью полноценного использования потенциала самомедиа-платформ.

Выводы, содержащиеся в статье, имеют теоретическую и практическую значимость, так как позволяют определять возможность полноценного использования потенциала самомедиа-платформ. На основе проведенного анализа итогов, тенденций и прогнозов влияния самомедиа-платформ возможна выработка рекомендаций по исследуемой проблематике. Автор полагает, что со стороны государства должно осуществляться регулирование, учитывающее законы рынка и направленное на максимальную реализацию положительной роли видеоконтента self-media на взаимопонимание между Китаем и другими странами. Поэтому материал статьи может представлять интерес не только для журналистики, но и для специалистов в сфере международных отношений, дипломатов, государственных чиновников, а также медиа- и SMM-специалистов.

Библиографический список

1. *TikTok: Википедия*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/TikTok
2. Бидлл С., Рибейро П., Диас Т. Невидимая цензура: TikTok призвал модераторов блокировать публикации «уродливых» людей, а бедных – привлекать новых пользователей. *The Intercept*. 2020; 10 марта. Available at: https://theintercept.com/
3. Степанян О. *TikTok вошел в топ-100 дорогих брендов*. Available at: https://style.rbc.ru/impressions/5efe7f649a79476739b49b59
4. Шитов А.В. *Китайцы об отношениях с Россией*. Available at: https://topwar.ru/172091-kitajcy-ob-otnoshenijah-s-rossiej.html
5. *中华人民共和国和俄罗斯联邦关于发展新时代全面战略协作伙伴关系的联合声明（全文）_滚动新闻_中国政府网. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о развитии отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху. 2019. 5 июня)*. Available at: http://www.gov.cn/xinwen/2019-06/06/content_5397865.htm
6. *Китайский конкурент Tik Tok захватывает российский рынок*. Available at: https://news.rambler.ru/internet/42697283/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink
7. *第47次中国互联网络发展状况统计报告，2021年2月. 47-й статистический отчет о развитии интернет-сети Китая.* 2021; февраль. Available at: http://www.gov.cn/xinwen/2021-02/03/content_5584518.htm
8. Богомолова Д.А. Социальная сеть TikTok как элемент интегрированных маркетинговых коммуникаций. *Вопросы студенческой науки*. 2020; Выпуск № 4: 572 – 576.
9. Се Д. *Россия в глазах китайцев: как китайцы оценивают россиян?* Available at: https://zavtra.ru/blogs/rossiya_v_glazah_kitajtcev
10. *邵征锋. 抖音传播的特征、挑战及未来发展趋势探析［J］. 现代教育技. 2018 年第.* Шао Ч. Анализ характеристик, проблем и будущих тенденций развития распространения медиаинформации. *Современные образовательные технологии*. 2018; № 12.

References

1. *TikTok: Vikipediya*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/TikTok
2. Biddl S., Ribejro P., Dias T. Nevidimaya cenzura: TikTok prizval moderatorov blokirovat' publikacii «urodlivyh» lyudej, a bednyh – privlekat' novyh pol'zovatelej. *The Intercept*. 2020; 10 marta. Available at: https://theintercept.com/
3. Stepanyan O. *TikTok voshel v top-100 dorogih brendov*. Available at: https://style.rbc.ru/impressions/5efe7f649a79476739b49b59
4. Shitov A.V. *Kitajcy ob otnosheniyah s Rossiej*. Available at: https://topwar.ru/172091-kitajcy-ob-otnoshenijah-s-rossiej.html
5. *中华人民共和国和俄罗斯联邦关于发展新时代全面战略协作伙伴关系的联合声明（全文）_滚动新闻_中国政府网. Sovmestnoe zayavlenie Rossijskoj Federacii i Kitajskoj Narodnoj Respubliki o razvitii otnoshenij vseob`emlyuschego partnerstva i strategicheskogo vzaimodejstviya, vstupayuschih v novuyu `epohu. 2019. 5 iyunya)*. Available at: http://www.gov.cn/xinwen/2019-06/06/content_5397865.htm
6. *Kitajskij konkurent Tik Tok zahvatyvaet rossijskij rynok*. Available at: https://news.rambler.ru/internet/42697283/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink
7. *第47次中国互联网络发展状况统计报告，2021年2月. 47-j statisticheskij otchet o razvitii internet-seti Kitaya.* 2021; fevral'. Available at: http://www.gov.cn/xinwen/2021-02/03/content_5584518.htm
8. Bogomolova D.A. Social'naya set' TikTok kak `element integrirovannyh marketingovyh kommunikacij. *Voprosy studencheskoj nauki*. 2020; Vypusk № 4: 572 – 576.
9. Se D. *Rossiya v glazah kitajcev: kak kitajcy ocenivayut rossiyan?* Available at: https://zavtra.ru/blogs/rossiya_v_glazah_kitajtcev
10. *邵征锋. 抖音传播的特征、挑战及未来发展趋势探析［J］. 现代教育技. 2018 年第.* Shao Ch. Analiz harakteristik, problem i buduschih tendencij razvitiya rasprostraneniya mediainformacii. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. 2018; № 12.

Статья поступила в редакцию 01.09.21

УДК 882

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-322-325

Pavlovskaya O.E., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian Language and Speech Communication, Kuban State Agrarian University (Krasnodar, Russia), E-mail: pavlovskaya4741@rambler.ru*

REFLECTION OF THE LINGUISTIC PATTERN OF THE WORLD IN THE WORKS OF CONTEMPORARIES (BASED ON THE WORKS OF EUGENE VODOLAZKIN AND GUZEL YAKHINA). The aim of the study is to analyze the linguistic pattern of the world of contemporary writers Eugene Vodolazkin and Guzel Yakhina, taking into account the system of concepts presented by them. The novelty of the article is explained by the study of the works of contemporaries, whose works remain understudied, and the interest in the interpretation of the concepts that reproduce modern worldview beliefs associated with the understanding of ontological problems about the meaning of life and the role of human in the world. The study is based on the works of E. Vodolazkin ("The Aviator") and G. Yakhina ("Zuleikha Opens Her Eyes"). With the help of conceptual and semantic-cognitive methods, the works of E. Vodolazkin and G. Yakhina were analyzed; the dominant and most frequently repeated concepts were determined; on the basis of which the conceptual fields were formed, and lexical associative relations of the concepts in the works were determined. The results of the study showed that the linguistic pattern of the world of E. Vodolazkin and G. Yakhina is realized through the dominant concepts, conveying the image of the main character – "woman", "fate", "history (for G. Yakhina), representing her inner "I" in relations with the surrounding world and history, as well as philosophical beliefs about the meaning of life and the role of human in the world – "human", "time", "prayer" (for E. Vodolazkin). Conceptual fields stay in

lexical associative relations, which are realized through the concepts presented in the core zone of each conceptual field (“events” – in E. Vodolazkin, “struggle” and “faith” – in G. Yakhina), on the basis of which the writers’ language pattern of the world is realized.

Key words: **language pattern of the world, concept, conceptosphere, worldview, conceptual field, lexical-semantic connection, semantic-cognitive method, verbalization, metaphor.**

О.Е. Павловская, *д-р филол. наук, зав. каф. русского языка и речевой коммуникации, Кубанский государственный аграрный университет имени акад. А.И. Трубилина, г. Краснодар, E-mail: pavlovskaya4741@rambler.ru*

ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ЕВГЕНИЯ ВОДОЛАЗКИНА И ГУЗЕЛЬ ЯХИНОЙ)

Целью исследования является анализ языковой картины мира современных писателей Евгения Водолазкина и Гузель Яхиной, учитывая представленную в ней систему концептов. Новизна статьи объясняется исследованием произведений современников, творчество которых остается малоизученным, и интересом к интерпретации концептов, которые воспроизводят современные мировоззренческие убеждения, связанные с пониманием онтологических проблем. Материалом исследования стали произведения Е. Водолазкина «Авиатор» и Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза». С помощью концептуального и семантико-когнитивного методов проанализированы произведения Е. Водолазкина и Г. Яхиной, определены доминантные и наиболее часто повторяющиеся концепты, на основе чего сформированы концептуальные поля и определены лексико-ассоциативные связи концептов в произведениях. Результаты исследования показали, что языковая картина мира реализуется через доминантные концепты, передающие образ главной героини – «женщина», «судьба», «история» (у Г. Яхиной), представляя её внутреннее «Я» в отношениях с окружающим миром и историей, а также философские убеждения о смысле жизни и роли человека в мире – «человек», «время», «молитва» (у Е. Водолазкина). Концептуальные поля пребывают в лексико-ассоциативных связях, которые реализуются через концепты, представленные в ядровой зоне каждого концептуального поля («события» – у Е. Водолазкина, «борьба» и «вера» – у Г. Яхиной), на основе чего реализуется языковая картина мира писателей.

Ключевые слова: **языковая картина мира, концепт, концептосфера, мировоззрение, концептуальное поле, лексико-семантическая связь, семантико-когнитивный метод, вербализация, метафора.**

В творчестве современных писателей актуализируются понятия онтологического и культурологического характера, функционирующие на всех уровнях текста. С помощью концептов авторы отображают свое внутренне «Я» и в то же время представляют языковую картину мира через концептосферу и вербализацию в виде концептуальных метафор [1]. Изучение особенностей интерпретации концептов в произведениях писателей как реализации языковой картины мира происходит на грани когнитивной лингвистики, психолингвистики, культурологии и философии [2].

Таким образом, данное исследование посвящено анализу языковой картины мира современных писателей Е. Водолазкина и Г. Яхиной, творчество которых является малоизученным в филологической науке. При этом актуальность объясняется тем, что за основу взято исследование системы концептов, интерпретация которых является отражением авторского восприятия мира через чувства и эмоции, а также пониманием проблем онтологического характера о смысле жизни и роли человека в мире. Более того, когнитивный аспект, присущий концепту, даёт возможность для его рассмотрения на грани психолингвистики, языкознания, культурологии и философии.

Понятие языковой картины мира дает общее представление о мире и его восприятии носителями языка, созданном в результате концептуализации информации об окружающем мире [3; 4]. При этом языковая картина мира может приобретать национальный характер, поскольку отображает отношение индивида как представителя нации к окружающему миру, включая людей и природу [5; 6]. На лингвокультурологическом уровне языковая картина мира реализуется через концепты, которые передают не только представление о мире носителями языка, но и дают понятие об их интерпретации в культуре [7].

На уровне психолингвистики концепт предстает как воплощение психологического восприятия мира в языковом сознании его носителей, на основе чего происходит формирование ассоциативно-вербальной сети, связывающей представления каждого отдельного индивида о мире [8]. Понятие концепта рассматривается в контексте когнитивной лингвистики как элемент сознания, который реализует связь между человеком и языком, представляя особенности мировоззрения со всеми окружающими предметами в сознании человека с возможностью воспроизведения с помощью средств языка [9; 10]. Когнитивный аспект концепта, представленный в научных исследованиях Е.С. Кубряковой и Ю.С. Степанова, по мнению которых концепт стоит обозначить как языковую категорию, реализующую представление об окружающем мире в сознании репрезентантов картины мира и имеющую возможность приобретать культурологические характеристики [11; 12].

Для анализа структуры концепта в виде концептуального поля З.Д. Попова и И.А. Стернин предложили ядрово-периферийную модель, когда выделяются ядро, ближняя периферия и дальняя периферия [13]. Такая методологическая парадигма даёт возможность проанализировать особенности функционирования концептов целостно. При этом средствами вербализации концептов могут выступать символы, метафоры или фразеологические единицы, через которые концепты приобретают двойственное значение и реализуют лексико-ассоциативные связи [14; 15]. В современном творчестве преобладают концепты, которые передают чувства и эмоции внутреннего «Я» индивида, а также восприятие мира [16]. Центральной в языковой картине мира является концепция «человек – мир», которая реализуется через концепты, передающие связь между человеком и его пониманием мира и отношением ко всему, что его окружает. Таким образом, исследование произведений малоизученных современных писателей Е. Водолазкина и Г. Яхиной, где представлено оригинальная языковая картина мира, основанная на концептах онтологического и культурологического характера, отличается актуальностью.

Целью статьи является анализ особенностей когнитивной модели языковой картины мира Е. Водолазкина и Г. Яхиной, представленной в произведениях «Авиатор» [17] и «Зулейха открывает глаза» [18]. Задачи определяются таким образом: выделить и проанализировать доминантные в творчестве современных писателей концепты, которые представляют языковую картину мира; сформировать концептуальные поля и обозначить лексико-ассоциативные связи между концептами; определить особенности представленной в языковой картине мира Е. Водолазкина и Г. Яхиной концепции «человек – мир» и черты отображения мировоззрения писателей через концепты.

Новизна статьи объясняется исследованием произведений современников, творчество которых остается малоизученным, и интересом к интерпретации концептов, которые воспроизводят современные мировоззренческие убеждения, связанные с пониманием онтологических проблем.

Методы и материалы

Для анализа особенностей языковой картины мира, представленной концептами, использованы концептуальный и семантико-когнитивный методы для формирования концептуальных полей и описания лексико-ассоциативных связей между концептами в творчестве писателей. Для разработки концептуальных полей взята во внимание методология, предложенная З.Д. Поповой и И.А. Стерниным [13], в соответствии с которой в структуре концепта выделяют ядро, ближнюю и дальнюю периферии. Кроме того, для исследования языковой картины мира, которая реализуется на основе концепции «человек – мир», использованы отдельные аспекты онтологического и психолингвистического методов.

Результаты

Анализ произведений современных писателей Е. Водолазкина и Г. Яхиной с помощью концептуального и семантико-когнитивного методов показал, что языковая картина мира реализуется через концепты, отображающие чувства и эмоции героев в отношении с миром, и особенности мировоззрения авторов в целом, включая их восприятие онтологических проблем о смысле жизни и роли человека в мире. В художественном дискурсе Е. Водолазкина доминантными являются концепты, которые представляют языковую картину мира писателя, в которой центральным является концепт «человек». Его концептуальное поле представлено концептами, которые реализуют авторскую концепцию онтологических проблем смысла жизни и роли человека в мире (см. рис. 1). Структура концепта «человек» отображается через ядро («жизнь» и «события»); ближнюю периферию (части тела человека или его внешность: «глаза», «руки», «подбородок», «волосы», «ресницы», «спина», «голова»), и дальнюю периферию («надеяться», «слезы», «усилие», «боль», обозначающие человеческие чувства, эмоции, мысли или ощущения). Е. Водолазкин представляет целостный образ человека, пребывающего в состоянии потери памяти и размышлениях о смысле жизни. Лексико-ассоциативные связи концептов реализуются через глаголы, передающие чувства и мысли главного героя или подтверждающие его физическое пребывание в этом мире через ощущения: *жить, видеть, вспоминать, смотреть, говорить, кружится голова, лежать, почувствовать, бояться, душат слезы,*

терять сознание, надеяться, а также наречиями *спокойно, доброжелательно, бережно, внимательно* [17].

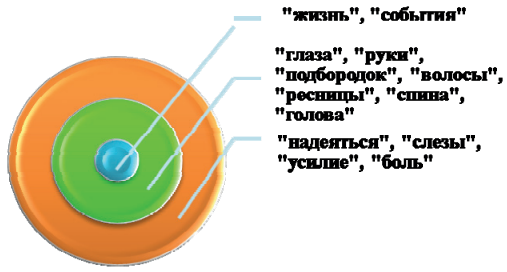


Рис. 1. Структура концепта «человек»
(разработано на основе произведения «Авиатор»)

На рис. 2 представлено концептуальное поле концепта «время», через который проявлено авторское понимание смысла жизни человека в контексте времени. Таким образом, ядром данного концепта являются понятия «память» и «события», поскольку главный герой просыпается и не понимает, кто он, что происходит вокруг, пытаясь обновить в памяти факты своего прошлого. В ближней периферии размещено концепты «прошлое», «воспоминание», «картинка». Соответственно дальняя периферия представлена понятиями «сон», «вчера», «сегодня», «слова».



Рис. 2. Структура концепта «время»
(разработано на основе произведения «Авиатор»)

Концептуальное поле концепта «молитва» представлено на рис. 3, при этом обращение к нему объясняется пребыванием главного героя в состоянии на грани жизни и смерти. Ядром концепта являются понятие номинативного типа «Отче наш» и концепт «события»; ближняя периферия – «церковь», «воскресенье», «просьба», а дальняя – «икона», «свеча», «священник».



Рис. 3. Структура концепта «молитва»
(разработано на основе произведения «Авиатор»)



Рис. 4. Языковая картина мира Е. Водолазкина
(разработано на основе произведения «Авиатор»)

При этом лексико-ассоциативная связь между ключевыми концептами «человек», «время» и «молитва» представлена понятием «события», связывающим три концептуальных поля, через которые реализуется модель языковой картины мира Е. Водолазкина, разработанная на основе произведения «Авиатор» (см. рис. 4).

Языковую картину мира Г. Яхиной, реализованную в произведении «Зулейха открывает глаза», представляют концепты чувственного и эмоционального характера как отображение внутреннего «Я» главной героини, её восприятие мира и себя в мире, истории, отношений с другими людьми. Концептосфера писательницы разрабатывается под влиянием идейно-тематической парадигмы произведения, чем объясняется использование доминантных концептов. В центре концептосферы пребывает концепт «женщина» как воплощение главной героини, вокруг которой выстраиваются как сюжетные линии, так и другие концептуальные поля. Каждый концепт имеет идейную нагрузку в контексте идейной парадигмы всего произведения и связан с центральным концептом «женщина». Ядро первого концептуального поля (см. рис. 5) представлено понятием номинативного характера «Зулейха», поскольку имеется в виду не в общем женщина, а конкретный образ главной героини произведения, в котором передано отображение всех качеств женщины того исторического периода. Также в ядровую зону отнесены концепты «борьба» и «вера», через которые передаётся суть жизненного пути главной героини. Соответственно, в ближней периферии размещены те концепты, которые передают особенности характера и качества, которыми обладала Зулейха: «внутренняя сила», «смелость», «доброта», «молчание», «преданность», «мудрость». Дальняя периферия представлена чувствами и эмоциями героини, вызванными внешними факторами в виде окружающего мира, людей, исторических обстоятельств, условий жизни в тогдашнем обществе, принципов, по которым оно функционировало: «любовь», «печаль», «неволя», «сочувствие».



Рис. 5. Структура концепта «женщина» (разработано на основе произведения Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза»)

На рис. 6 представлена структура концепта «судьба», поскольку фактически в основе произведения – история жизни главной героини, которая переплетается с историческими обстоятельствами. Кроме того, Г. Яхина подаёт образ Зулейхи в динамике, под влиянием событий в её судьбе. В ядровую зону отнесены понятия «испытание», «борьба» и «вера», описывающие жизнь главной героини. Соответственно, ближняя периферия представлена концептами «предсказание», «терпение», «труд», а дальняя периферия – «дорога», «сон», «жизнь».



Рис. 6. Структура концепта «судьба» (разработано на основе произведения Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза»)

В произведении «Зулейха открывает глаза» судьба главной героини показана на фоне национальной истории, связь между судьбой героини и историей просматривается на протяжении развития всего сюжета. Именно поэтому ещё одним доминантным концептом является «история», которая влияет не только на условия жизни главной героини, но и на её внутренние перемены. Концепт «история» реализуется через ядро, представленное понятиями «испытание» и «вера», ближней периферией с концептами «трагедия», «репрессии», «страх», «взаимопомощь» и дальней периферией – «зло», «бесправие», «память». В этом концептуальном поле объединены концепты с противоположными значениями, что объясняется реализацией концепции «человек – история», когда, несмотря на сложные исторические обстоятельства, существовали вера и взаимопомощь, переданные в образе главной героини Зулейхи (см. рис. 7).

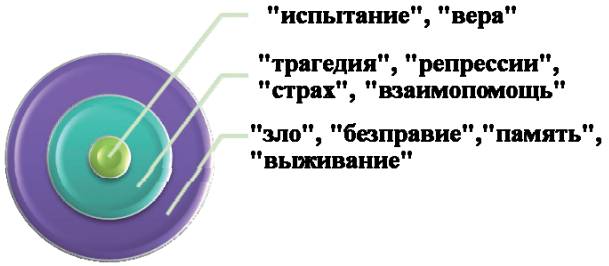


Рис. 7. Структура концепта «история» (разработано на основе произведения Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза»)

При этом лексико-ассоциативная связь между ключевыми концептами «женщина», «судьба» и «история» представлена понятиями «борьба» и «вера», связывающими три концептуальных поля, через которые реализуется модель языковой картины мира Г. Яхиной, разработанная на основе произведения «Зулейха открывает глаза» (см. рис. 8).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что в произведениях Е. Водолазкина и Г. Яхиной представлены языковые картины мира, которые реализуются через доминантные концепты «человек», «время», «молитва»; «женщина», «судьба», «история». Выявлено, что использование этих концептов вызвано сюжетом произведений и идеями, среди которых преимущественно важными являются осмысление смысла жизни человека и его пребывания в мире. Концепты, представленные в ядровой зоне («события» – у Е. Водолазкина, «борьба» и «вера» – у Г. Яхиной), формируют лексико-семантические поля, которые функционируют на базе лексико-ассоциативной связи. Концептосфера писателей отображает ряд онтологических проблем и представляет особенности их мировоззрения, построенного на основе когнитивной модели, что реализуется на уровне концептуализации информации об окружающем мире. Практическое применение результатов и перспективы дальнейших исследований объясняются возможностью использования предложенного метода для анализа языковой картины мира других современных поэтов или писателей, а также при проведении сравнительного анализа особенностей интерпретации концептов в творчестве авторов разных стран и литературных периодов.



Рис. 8. Языковая картина мира Г. Яхиной (разработано на основе произведения «Зулейха открывает глаза»)

Библиографический список

1. Kövecses Z. Metaphor in media language and cognition: A perspective from conceptual metaphor theory. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava.* 2018; № 3 (1): 124 – 141.
2. Bunyatova A.B. Concept as an object of study of cognitive linguistics and linguoculturology. *Theoretical & applied science.* 2018; № 10 (66): 219 – 226.
3. Кузнецова Н.В. Концепт «покаяние» в русской и западной картинах мира. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 3 (88): 526 – 529.
4. Tagirova T. A culture-specific "linguistic picture of the world" in the organization of scientific discourse in a foreign language. *The International Science and Technology Conference" FarEastCon".* Springer, Cham, 2018: 19 – 26.
5. Газизова Л.Р. Языковая картина мира как фактор множественности переводов стихотворений Г. Тукая. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 422 – 424.
6. Shirinova R., Kuldashova M., Rakhimova G., Shamuratova G., Eshmamatov I. Representation of the national picture of the world in literary translation. *International Journal of Advanced Science and Technology.* 2020; № 29 (5): 1436 – 1445.
7. Jamshid qizi Mirjalilova M. Linguistic world picture and its representation through phraseological units in the aspect of linguoculturology. *Academic research in educational sciences.* 2021; № 2 (6): 92 – 95.
8. Уфимцева Н.В. Языковая картина мира как предмет психолингвистического исследования. *Język i metoda.* 2016; № 2: 249 – 256.
9. Madaminova D., Zulpukarova A., Sabiralieva Z., Abdraeva A. and others. Definition of concept in the Russian linguistic field as a cognitive category. *Open Journal of Modern Linguistics.* 2021; № 11: 149 – 157.
10. Shaykhislamov N. The direction of modern linguistics – the concept of cognitive linguistics. *Scientific Progress.* 2021; № 2 (2): 1641 – 1646.
11. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2004; № 1: 6 – 17.
12. Степанов Ю.С. *Концепты: Тонкая пленка цивилизации.* Москва: Языки славянских культур, 2007.
13. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика.* Москва: Восток – Запад, 2007.
14. Ahmadova S.I. The basis of the verbalization research concepts in linguoculturology. *International journal of advanced studies in language and communication.* 2019; № 2: 7 – 10.
15. Luqian W., Nikitina A.J., Petrova O.A. Names of plants in the Russian and Chinese linguistic picture of the world (based on proverbs of the Russian and Chinese languages). *International E-Journal of Advances in Social Sciences.* 2021; № 7 (19): 92 – 96.
16. Menninghaus W., Wagner V., Wassiliwizky E., Schindler I., Hanich J., Jacobsen T., Koelsch S. What are aesthetic emotions? *Psychological Review.* 2019; № 126 (2): 171 – 195.
17. Водолазкин Е. *Авиатор.* Москва: АТС, 2016.
18. Яхина Г. *Зулейха открывает глаза.* Киев: Форс, 2016.

References

1. Kövecses Z. Metaphor in media language and cognition: A perspective from conceptual metaphor theory. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava.* 2018; № 3 (1): 124 – 141.
2. Bunyatova A.B. Concept as an object of study of cognitive linguistics and linguoculturology. *Theoretical & applied science.* 2018; № 10 (66): 219 – 226.
3. Kuznecova N.V. Koncept «pokayanie» v russkoj i zapadnoj kartinah mira. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 3 (88): 526 – 529.
4. Tagirova T. A culture-specific "linguistic picture of the world" in the organization of scientific discourse in a foreign language. *The International Science and Technology Conference" FarEastSon".* Springer, Cham, 2018: 19 – 26.
5. Gazizova L.R. Yazykovaya kartina mira kak faktor mnozhestvennosti perevodov stihotvorenij G. Tukaya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 422 – 424.
6. Shirinova R., Kuldashova M., Rakhimova G., Shamuratova G., Eshmamatov I. Representation of the national picture of the world in literary translation. *International Journal of Advanced Science and Technology.* 2020; № 29 (5): 1436 – 1445.
7. Jamshid qizi Mirjalilova M. Linguistic world picture and its representation through phraseological units in the aspect of linguoculturology. *Academic research in educational sciences.* 2021; № 2 (6): 92 – 95.
8. Ufimceva N.V. Yazykovaya kartina mira kak predmet psiholingvisticheskogo issledovaniya. *Język i metoda.* 2016; № 2: 249 – 256.
9. Madaminova D., Zulpukarova A., Sabiralieva Z., Abdraeva A. and others. Definition of concept in the Russian linguistic field as a cognitive category. *Open Journal of Modern Linguistics.* 2021; № 11: 149 – 157.
10. Shaykhislamov N. The direction of modern linguistics – the concept of cognitive linguistics. *Scientific Progress.* 2021; № 2 (2): 1641 – 1646.
11. Kubryakova E.S. Ob ustanovkah kognitivnoj nauki i aktual'nyh problemah kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2004; № 1: 6 – 17.
12. Stepanov Yu.S. *Koncepty: Tonkaya plenka civilizacii.* Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2007.
13. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika.* Moskva: Vostok – Zapad, 2007.
14. Ahmadova S.I. The basis of the verbalization research concepts in linguoculturology. *International journal of advanced studies in language and communication.* 2019; № 2: 7 – 10.
15. Luqian W., Nikitina A.J., Petrova O.A. Names of plants in the Russian and Chinese linguistic picture of the world (based on proverbs of the Russian and Chinese languages). *International E-Journal of Advances in Social Sciences.* 2021; № 7 (19): 92 – 96.
16. Menninghaus W., Wagner V., Wassiliwizky E., Schindler I., Hanich J., Jacobsen T., Koelsch S. What are aesthetic emotions? *Psychological Review.* 2019; № 126 (2): 171 – 195.
17. Vodolazkin E. *Aviator.* Moskva: ATS, 2016.
18. Yahina G. *Zulejha otkryvaet glaza.* Kiev: Fors, 2016.

Статья поступила в редакцию 30.08.21

УДК 070.19 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-326-328

***Han Jiaxing**, postgraduate, Department of Foreign Journalism and Literature, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail:jiaxing_han@mail.ru*

PREREQUISITES FOR THE FORMATION AND CHARACTERISTICS OF A MULTILINGUAL MASS COMMUNICATION SYSTEM IN THE MINORITY AREAS OF CHINA-ON THE EXAMPLE OF THE XINJIANG UYGUR AUTONOMOUS REGION. Since the founding of the first newspaper "Ili Baihua Bao" in 1910, Xinjiang's mass communication system has experienced more than 100 years of development. Being a multi-ethnic border region, Xinjiang has gradually formed its own unique features in the practice of information communication over the years. The article examines the media systems in minority areas, clarifies the characteristics of the regional media, considers the prerequisites for the formation of a regional media on the example of the Xinjiang Uygur Autonomous Region. The study concluded that the formation of a multilingual mass communication system in Xinjiang is an inevitable result of the social development of Xinjiang. The multilingual mass communication system is an important feature of the information dissemination environment in modern Xinjiang. The multilingual mass communication system has played a crucial role in the stable social development of Xinjiang.

Key words: **multinational region, mass communication system, Xinjiang.**

***Хань Цзясин**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail:jiaxing_han@mail.ru*

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ СИСТЕМЫ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАЙОНАХ ПРОЖИВАНИЯ МЕНЬШИНСТВ КИТАЯ (НА ПРИМЕРЕ СИНЬЦЗЯН-УЙГУРСКОГО АВТОНОМНОГО РАЙОНА)

С момента основания первой газеты «Или байхуа бао» в 1910 году система массовой коммуникации Синьцзяна пережила более 100 лет развития. Будучи приграничным многонациональным регионом, Синьцзян на протяжении многих лет постепенно формировал собственные уникальные особенности в практике информационного общения. В статье рассматриваются системы средств массовой информации в районах проживания меньшинств, уточняются характеристики региональной СМИ, рассматриваются предпосылки формирования региональной СМИ на примере Синьцзян-Уйгурского автономного района. В результате исследования сделан вывод о том, что формирование многоязычной системы массовой коммуникации Синьцзяна является неизбежным результатом социального развития Синьцзяна. Многоязычная система массовой коммуникации является важной особенностью среды распространения информации в современном Синьцзяне. Многоязычная система массовой коммуникации сыграла важнейшую роль в стабильном социальном развитии Синьцзяна.

Ключевые слова: **многонациональный регион, система массовых коммуникаций, Синьцзян.**

Средства массовой информации или средства массовой коммуникации другими словами (средства массовой коммуникации) относятся к учреждениям, которые специализируются на сборе информации, её воспроизведении и распространении. Обычно это относится к газетам, журналам, радио, телевидению и социальным сетям онлайн, которые появились в последние годы. Можно сказать, что средства массовой информации являются инструментом получения людьми новостей, и их также можно понимать как место распространения информации. Обычно существует врожденное представление о средствах массовой информации, которое заключается в том, чтобы понимать их как представителей общественного достояния. Согласно определению Юргена Хабермаса публичной сферы, граждане могут свободно выражать свое мнение с целью формирования общественного мнения и консенсуса в области общественной жизни [1].

Средство коммуникации – это канал связи и носитель информации, и оно является одним из незаменимых факторов во всем процессе коммуникации. Как материальный носитель информационных символов, используемых в массовой коммуникации и ориентированных на массовую коммуникацию, средства массовой коммуникации занимают важное положение. Поэтому изменения и характеристики массовой коммуникации связаны со всем процессом коммуникации и в то же время оказывают огромное влияние на эффект коммуникации. Американский коммуникатор Джошуа Мейрович в своей теории СМИ предположил, что средства массовой информации следует рассматривать как часть социальной среды [2, с. 315]. Изменения в средствах коммуникации неразрывно связаны с социальной средой. От зарождения языка до изобретения письменности, от широкого использования печати до процветания электронных средств массовой информации, с развитием общества средства человеческого общения постоянно меняются. Региональные средства массовой информации также претерпели изменения, продемонстрировав ряд характеристик.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что распространение информации в районах проживания меньшинств является важной частью журналистики. Изучение системы распространения информации в этнических районах может не только позволить этническим меньшинствам лучше понять внешний мир, чтобы повысить свои познания и ускорить свое развитие, но и улучшить понимание этнических меньшинств внешним миром, чтобы уделять больше внимания и помощи. Это благоприятное взаимодействие и право, которым должны пользоваться все этнические группы в единой многонациональной стране. В то же время методы коммуникации, состоящие китайского и иностранных языков, а также богатых и ярких культур и языков меньшинств, делают распространение информации в районах проживания меньшинств национальным имиджом [3].

На протяжении многих лет практики с целью удовлетворения информационных потребностей различных этнических групп официальные СМИ Синьцзяна используют несколько языков для распространения информации, формируя особую многоязычную систему массовой коммуникации. Основанная в 1910 году, первая газета Синьцзяна «Или байхуа бао» издавалась и распространялась на четырех языках: китайском, уйгурском, монгольском и маньчжурском [4, с. 108]. Многоязычная среда в рамках массовой коммуникации стала важной чертой, которая значительно отличает средства массовой информации в Синьцзяне от других регионов Китая. Все современные виды средств массовой информации, начиная газетами, радио и телевидением и заканчивая онлайн-медиа, поддерживают распространение различных языков национальных меньшинств в соответствии со структурными характеристиками и различиями в потребностях аудитории. В частности, как уже ранее было отмечено, средства массовой информации могут распространять сообщения на китайском, уйгурском, казахском, монгольском, киргизском языках, сибинском диалекте и других этнических языках.

Помимо этого, учитывая широкий уровень распространения зарубежных средств массовой информации, некоторые китайские СМИ также добавили английский, русский, турецкий и таджикский как языки, на которых распространяется информация. Многоязычная система массовой коммуникации Синьцзяна играет важную роль в удовлетворении потребностей масс различных этнических групп в различных видах информации, позволяет властям осуществлять грамотное руководство общественным мнением в Синьцзяне, а также сохранять культурные особенности различных этнических групп, обогащая быт и культурную жизнь населения.

Цель представленного исследования – выявить особенности современных СМИ Синьцзяна и обозначить предпосылки формирования СМИ под влиянием развития региона. Поставленная цель определила следующие задачи исследования:

– изучить предпосылки для формирования многоязычной СМИ Синьцзяна;

– выявить основные характерные черты современных СМИ Синьцзяна.

При исследовании СМИ Синьцзяна применён структурно-функциональный анализ на основе системного подхода. Научная значимость исследования заключается в том, что материалы можно использовать для последующего, более полного и обстоятельного изучения не только современных СМИ Синьцзяна, но также и для сравнительного анализа стратегий подготовки новостей для национальных меньшинств или функционирования этнических СМИ. Практическая ценность данной работы состоит в возможности применения исследования при разработке лекций по курсам «История зарубежной журналистики», «Медиасистемы». Теоретическая база исследования может быть использована при подготовке дисциплин, связанных с теорией коммуникации, а также для разработки учебно-методической литературы.

Благодаря нижеприведенным особенностям были созданы предпосылки для формирования многоязычной системы массовой коммуникации Синьцзяна.

Во-первых, одной из важнейших особенностей Синьцзяна заключаются в уникальности потребностей местного населения. Синьцзян – это многонациональный район, обладающий особым географическим положением и сложной окружающей средой. Синьцзян-Уйгурский автономный район (СУАР, столица

Урумчи) расположен на северо-западной границе Китая и является одним из пяти автономных районов этнических меньшинств в стране. С площадью в 1,66 миллионов квадратных километров, этот административный район является самым большим провинциальным административным районом в Китае. На его долю приходится одна шестая общей площади страны. Численность постоянного населения составляет 2585.23 млн человек [5] (по данным на конец 2020 года). Синьцзян расположен в хинтерланде Азиатского и Европейского континента. Сухопутная граница протяженностью более чем в 5600 километров. Соприкасается с Россией, Казахстаном, Кыргызстаном, Таджикистаном, Пакистаном, Монголией, Индией, Афганистаном. В прошлом Синьцзян являлся важным каналом Шелкового пути. Теперь здесь должен пройти второй азиатско-европейский континентальный мост. Такое стратегически выгодное местоположение имеет большое значение. Все это определило ход исторического развития Синьцзяна, который всегда находился на стыке различных культур и этносов, а также был примером борьбы с этническим разделением Китая [6, с. 38]. Именно поэтому для Синьцзяна как многонационального пограничного региона очень важно правильно управлять общественным мнением и создавать хорошую социальную среду для всеобщего благополучия государства. Данная задача также является основной целью средств массовой информации Синьцзяна. Среди этнических меньшинств в Синьцзяне существует определенное количество аудиторий с ограниченной способностью интерпретировать и понимать текстовую информацию на государственном языке (путунхуа). Для улучшения эффекта распространения информации в Синьцзяне различные средства массовой информации уже давно вынуждены осуществлять многоязычное распространение в соответствии с местными особенностями и требованиями. Многоязычные средства массовой информации Синьцзяна внесли важный вклад в объединение идей и повышение стабильности и взаимного доверия между различными этническими группами.

Вторым фактором, внесшим важный вклад в формирование современной системы СМИ Синьцзяна, является потребность культурного наследования и развития этнических групп. Так, статья 38 Закона Китайской Народной Республики о региональной этнической автономии гласит: «Автономные органы этнических автономных районов должны самостоятельно разрабатывать культурные мероприятия, связанные с литературой, искусством, журналистикой, издательским делом, радио, кино и телевидением, которые обладают характеристиками этнической культуры. Органы самоуправления в этнических автономных районах собирают, организуют, переводят и издают этнические книги» [7]. В этом смысле эффективное сохранение культурного наследия совместно с развитием многоязычной массовой коммуникации может позволить людям, представляющим различные этнические группы, не только унаследовать, но и развить прежние культурные традиции и особенности, способствуя гармонии и национальному единству региональных обществ. В процессе сохранения и развития культурного наследия различных этнических групп в Синьцзяне многоязычная система массовой коммуникации Синьцзяна играет важнейшую роль.

Третьим фактором, оказавшим значительный вклад в развитие современной системы СМИ Синьцзяна, является потребность населения в развитии местных предприятий и общем экономическом росте, которая осуществляется посредством распространения рекламной информации через многоязычные средства массовой информации Синьцзяна. Современные СМИ Синьцзяна активно сообщают об экономической деятельности и успехах многих местных предприятий, занимающихся поставками, производством, продажами, создавая органичное информационное поле, которое позволяет обратить внимание населения на социальные и экономические результаты, что способствует общему гармоничному развитию местной экономики на макроуровне. В частности, продукция многих местных предприятий в Синьцзяне продвигается через многоязычные средства массовой информации Синьцзяна. Продвижение продукции предпринимателей из числа этнических меньшинств неотделимо от многоязычных средств массовой информации Синьцзяна. Большинство продуктов, производимых предпринимателями, происходящих из этнических меньшинств в Синьцзяне, обладают особым значением для жизни людей в Синьцзяне. Потребительский рынок такой продукции достаточно узок и в основном ограничен исключительно территорией Синьцзяна. Таким образом, данный фактор формирует такую систему, при которой предприниматели, являющиеся этническими меньшинствами в Синьцзяне, используют многоязычные средства массовой информации Синьцзяна в качестве основного канала для рекламы и продвижения собственной продукции.

Следующим фактором являются потребности аудитории различных этнических групп в восприятии содержания предоставляемой информации. Средства массовой информации, которые распространяют сообщения на этнических языках, стремятся к реализации наиболее доступных способов донесения информации и ее восприятия со стороны местного населения. Язык и текст являются ключевыми инструментами средств коммуникации. Многоязычные средства массовой информации могут проводить глубокий анализ психологии местного народов в соответствии с проблемами, с которыми сталкиваются люди различных этнических групп в их общей экономической, социальной и культурной жизни. Цель подобного анализа заключается в выработке наиболее подходящей стратегии для получения доверия со стороны местного населения. Более того, данные средства массовой информации используют этнические языки для продвижения курса и политики партии, чтобы общество могло правильно воспринимать их суть. Все это позволяет сформировать положительное отношение, доверие и лояльность местного населения к властям.

Последним важнейшим фактором в формировании современной многоязычной системы СМИ в Синьцзяне является необходимость связи Китая и Синьцзяна с внешним миром. Синьцзян обладает уникальными преимуществами по сравнению с другими провинциями и регионами Китая с точки зрения внешней коммуникации. Во-первых, это географическое преимущество региона, которое позволяет вести оперативное общение с соседними государствами. Синьцзян является пограничным регионом, и он граничит с несколькими странами. Во-вторых, это ресурсное преимущество во внешней коммуникации. В Синьцзяне есть определенное количество трансграничных этнических групп, которые являются этническими группами стран Центральной Азии, обладающих общими обычаями, культурными традициями и т.д. Эти объективные факторы определяют важность и необходимость внешнего контакта Синьцзяна с соседними государствами. Реализация стратегии «Один пояс – один путь» создала дополнительные возможности для применения преимуществ данного региона, а также повышения его роли в рамках внешней коммуникаций Китая с другими странами. В настоящее время Синьцзян успешно осуществляет распространение радио- и телевизионных программ на уйгурском, казахском и киргизском языках. Кроме того, в целях расширения сферы внешнего распространения синьцзянских СМИ китайское правительство также расширило возможности местных СМИ использовать английский, русский, турецкий и другие языки.

Характеристики многоязычной системы массовой коммуникации Синь-цзяна

Одной из наиболее важных характеристик системы СМИ современного Синьцзяна является размер аудитории, а также язык освещения информации. При выборе языка СМИ необходимо учитывать два основных фактора: количество аудитории и спрос на конкретную информацию, а также наличие национального языка, который мог бы позволить улучшению и повышению эффективности коммуникации. В настоящее время среди 13 этнических групп, проживающих на территории Синьцзяна, таких как уйгуры, ханьцы, казахи, хуэйцы, монголы, киргизы, сибо, таджики, узбеки, маньчжуры, дауры, татары и русские, этнические группы, которые обладают всеми вышеперечисленными характеристиками, имеют доступ к средствам массовой информации на своих национальных языках. Благодаря большому количеству различных видов аудитории и значительной территории покрытия китайские и уйгурские СМИ распространены повсеместно на всех уровнях данного региона, таких как автономные районы, префектуры, округа и города. Одновременно с этим СМИ, распространяющие информацию на казахском языке, в основном сосредоточены на всех уровнях Казахской автономной префектуры. Схожая ситуация в настоящий момент происходит и по отношению к другим этническим группам, населяющим современный Синьцзян. Количество монгольских и киргизских СМИ на уровне автономного региона невелико, и они в основном существуют на уровне соответствующих автономных префектур, округов и городов. У монголов есть средства массовой информации на их национальном языке и письменности на всех уровнях в Монгольской автономной префектуре Бортала и Монгольской автономной префектуре Байнголенг. У представителей киргизской национальности есть средства массовой информации на их национальном языке и письменности на всех уровнях в Киргизской автономной префектуре Кызылсу. СМИ, транслирующие информацию на сибинском диалекте, сосредоточены в Чабучарском автономном округе. Помимо этого, на казахском языке регулярно выпускается газета «Чабучар», а также транслируются различные радио- и телевизионные программы. Другие этнические меньшинства, такие как дауры, татары и русские, не имеют средств массовой информации на своих языках из-за относительно небольшой численности населения и рассеянного распространения.

Другой важной характеристикой является структура аудитории и информационные потребности местного населения, которые определяют количество и тип СМИ на различных языках в Синьцзяне. Так, средства массовой информации, работающие на китайском языке, являются основным каналом для большинства аудиторий для получения важной информации, особенно правительственного и коммерческого типа. Именно поэтому на медиарынке Синьцзяна спрос аудитории на китайские СМИ достаточно велик. СМИ, транслирующие информацию на китайском языке, имеют большие масштабы с точки зрения количества и вариативности. В соответствии с информационными потребностями других аудиторий этнических меньшинств в Синьцзяне также было создано определенное количество различных типов средств массовой информации на языках этнических меньшинств. Если взять в качестве примера общедоступные газеты в Синьцзяне, то на данном этапе в Синьцзяне насчитывается около 169 газет на 6 языках, таких как китайский, уйгурский, казахский, монгольский, киргизский и язык народности сибо. В стране издается 103 вида газет на языках меньшинств, причем Синьцзян занимает первое место в стране – в общей сложности 43 вида [8, с. 130].

Третья характеристика современной системы СМИ в Синьцзяне заключается в выборе подхода и языка коммуникации с населением Синьцзяна. В Синьцзяне выбор способа подачи информации для местного населения является одним из ключевых факторов успешной коммуникации, позволяющих правильно понять распространяемую информацию. Данный вопрос стоит рассматривать с нескольких сторон. С одной стороны, средства массовой информации на китайском языке, как основной канал получения информации от большинства аудиторий в

Синьцзяне, распространены повсеместно на всех уровнях автономного региона и обладают наибольшим количеством возможностей распространения информации различного рода. С другой стороны, Синьцзян является многонациональным регионом, и потребности различных этнических групп в различных типах информации объективно отличаются. Поэтому, чтобы удовлетворить информационные потребности различных этнических групп, средства массовой информации на всех уровнях в Синьцзяне используют китайский язык для распространения, но также в соответствии с распределением аудитории в регионе используют язык и тексты, соответствующие представлениям и ожиданиям конкретных этнических меньшинств.

В настоящее время Синьцзянская телевизионная станция вещает на 5 языках, таких как китайский, уйгурский, казахский, киргизский и английский. Синьцзянская народная радиостанция вещает на 5 языках, таких как китайский, уйгурский, казахский, монгольский и киргизский. Ежедневная газета Синьцзяна издается и распространяется на 4 языках, таких как китайский, уйгурский, казахский и монгольский. Помимо этого, ключевой новостной портал Комитета партии и народного правительства автономной области использует для распространения информации шесть языков, таких как китайский, уйгурский, казахский, английский, русский и турецкий. На уровне префектур, округов и муниципалитетов Синьцзяна также создаются средства массовой информации на соответствующих языках с учетом структурных характеристик собственных объектов коммуникации.

Четвертой характеристикой современной системы СМИ в Синьцзяне является самостоятельное создание и перевод информации информационными агентствами. Контент СМИ на различных языках в Синьцзяне в основном состоит из самостоятельно созданных или переведенных текстов и статей. В целом содержание новостей и комментариев различных средств массовой информации унифицировано, оно опирается на перевод содержания изначальной китайской версии средств массовой информации. Другие материалы, особенно те, которые связаны с культурной жизнью различных этнических групп, в основном дополняются СМИ при помощи наиболее подходящих методов подбора контента для предоставления местной аудитории. За прошедшие годы производство многоязычного контента в Синьцзяне достигло значительных результатов. Практика работы современных синьцзянских СМИ демонстрирует эффективное обеспечение информационного единства в сфере идеологии государства среди этнических меньшинств, а также поддержки их национальных особенностей.

Наконец, последним важнейшим преимуществом систем современных СМИ Синьцзяна можно назвать критерии отбора информации для новых языков внешней коммуникации. Синьцзян, расположенный во внутренних районах Евразии, имеет определенные географические преимущества с точки зрения распространения внешней рекламы и информации. Кроме того, стабильное социальное развитие Синьцзяна требует хорошей среды для формирования общественного мнения. Именно поэтому внешняя коммуникация Синьцзяна рассматривает окружающие страны в качестве своих потенциальных целевых аудиторий и распространяет новостную повестку на английском, русском, казахском и киргизском языках. Среди СМИ, представленных в Синьцзяне, существуют те, которые транслируют новости на английском языке, являющийся признанным языком международного общения. Именно трансляция на английском языке способна удовлетворять потребности большой иностранной аудитории в информации, связанной с Синьцзяном, что способствует лучшему пониманию других стран ситуации внутри Синьцзяна, а также Китая в целом.

Таким образом, формирование многоязычной системы массовой коммуникации Синьцзяна является неизбежным результатом социального развития Синьцзяна, и многоязычная система массовой коммуникации выступает важной особенностью среды распространения информации в современном Синьцзяне. Многоязычная система массовой коммуникации сыграла важнейшую роль в стабильном социальном развитии Синьцзяна. Одновременно с этим совершенствование многоязычной системы массовой коммуникации является важнейшим фактором дальнейшего социального развития данного региона. Именно по этим причинам расширение и накопление научных знаний о данной системе, а также процессах, происходящих внутри нее, требуют большего числа исследований, позволяющих более углубленно изучить ее преимущества и перспективы дальнейшего развития.

Библиографический список

1. Хабермас Ю. *Структурное изменение публичной сферы: исследование относительно категории буржуазного общества*. Москва: 2016.
2. Дун Л. *Основные теории и концепции науки о коммуникации*. Пекин: Издательство университет Пекина, 2017.
3. *Состоялся первый Форум по распространению информации и социальному развитию в районах проживания этнических меньшинств*. Available at: http://www.gov.cn/jrzg/2009-12/19/content_1491759.htm
4. Бай Ж. *Общая история журналистики и коммуникации меньшинств в Китае*. Пекин: Издательство Китайского университета Минзу, 2008.
5. *Вопросы и ответы по Седьмой национальной переписи населения Синьцзяна: указ Статистическое бюро Синьцзян-Уйгурского автономного района, Национальное статистическое бюро Следственный корпус Синьцзяна.* Available at: https://www.fmprc.gov.cn/ce/cede/chn/zt/zgxj/t1883667.htm
6. Чжоу Ц. Жаль, что не был в Синьцзяне. *Международные коммуникации.* 2007; № 3.
7. *Закон Китайской Народной Республики об этнической региональной автономии: указ Всекитайское собрание народных представителей от 28 Февраля 2001 г.* Available at: http://www.npc.gov.cn/wxzl/gongbao/2001-06/01/content_5136870.htm
8. *Китай Статистические Данные Прессы И Издательской Деятельности в 2019 г*. Пекин: Издательство Китайская книжная пресса, 2019.

References

1. Habermas Yu. *Strukturnoe izmenenie publichnoj sfery: issledovanie otnositel'no kategorii burzhuaznogo obschestva*. Moskva: 2016.
2. Dun L. *Osnovnye teorii i koncepcii nauki o kommunikacii*. Pekin: Izdatel'stvo universitet Pekina, 2017.
3. *Sostoyalsya pervyj Forum po rasprostraneniyu informacii i social'nomu razvitiyu v rajonah prozhivaniya `etnicheskih men'shinstv*. Available at: http://www.gov.cn/jrzg/2009-12/19/content_1491759.htm
4. Baj Zh. *Obschaya istoriya zhurnalistiki i kommunikacii men'shinstv v Kitae*. Pekin: Izdatel'stvo Kitajskogo universiteta Minzu, 2008.
5. *Voprosy i otvety po Sed'moj nacional'noj perepisi naseleniya Sin'czyana: ukaz Statisticheskoe byuro Sin'czyan-Ujgurskogo avtonomnogo rajona, Nacional'noe statisticheskoe byuro Sledstvennyj korpus Sin'czyana.* Available at: https://www.fmprc.gov.cn/ce/cede/chn/zt/zgxj/t1883667.htm
6. Chzhou C. Zhal', chto ne byl v Sin'czyane. *Mezhdunarodnye kommunikacii.* 2007; № 3.
7. *Zakon Kitajskoj Narodnoj Respubliki ob `etnicheskoj regional'noj avtonomii: ukaz Vsekitajskoe sobranie narodnyh predstavitelej ot 28 Fevralya 2001 g.* Available at: http://www.npc.gov.cn/wxzl/gongbao/2001-06/01/content_5136870.htm
8. *Kitaj Statisticheskie Dannye Pressy I Izdatel'skoj Deyatel'nosti v 2019 g*. Pekin: Izdatel'stvo Kitajskaya knizhnaya pressa, 2019.

Статья поступила в редакцию 15.09.21

УДК 811.111'373.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-328-332

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*

SITUATIONAL EQUIVALENCE AND ATTAINMENT OF THE ADEQUATE TRANSLATION (EXEMPLIFIED BY LITERARY PROSE). Situations typical of two cultures and readers of the original and its translation rendered inadequately are dealt with. The comparison of excerpts from an American novel and its translation into Russian containing such situations is made on the basis of their presupposed identity or similarity. Apart from semantic and stylistic aspects of the situations described in the original and their equivalents in the translated text, specific national cultural traits resembling purely Russian peculiarities and realities are also taken into account. The analyzed examples are subdivided into two categories – those to be understood with the help of the information provided by the original itself and those demanding some additional sources to this end. Inadequate variants are commented in detail by the authors who also provide probable causes of the distortions made as well as their own versions of the adequate translation.

Key words: **translation, situation, equivalent, correspondence, adequate, linguistic, extralinguistic, creation, meaning.**

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*

СИТУАТИВНАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ И ДОСТИЖЕНИЕ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ)

Рассматривается неадекватная передача в переводном тексте ситуаций, типичных для обеих культур и читателей оригинала и перевода. Сопоставление взятых из американского романа и его перевода отрывков, включающих в себя такие ситуации, проводится на основе их предполагаемой идентичности или сходства. Помимо семантических и стилистических аспектов ситуаций, описанных в оригинале, и их эквивалентов в тексте перевода учитываются также и страноведческие отличительные черты, имеющие сходство с российскими культурными особенностями и реалиями. Рассматриваемые примеры делятся на две категории: ситуации, для понимания которых либо достаточно информации, содержащейся в оригинале, либо для этого необходимы дополнительные источники. Неадекватные варианты детально комментируются авторами, и в каждом конкретном случае указываются вероятные причины допущенных искажений и варианты адекватного перевода.

Ключевые слова: **перевод, ситуация, эквивалентный, соответствие, адекватный, лингвистический, экстралингвистический, воссоздание, смысл.**

Перевод представляет собой наиболее существенное практическое воплощение межъязыковой и межкультурной коммуникации, неотъемлемыми элементами которой являются, во-первых, ее участники – автор оригинала, переводчик и реципиент перевода, а во-вторых, основные факторы, обусловливающие ее функционирование, – лингвистические и экстралингвистические. Имея принципиально различную природу, эти факторы вместе с тем неразрывно связаны друг с другом, являясь, с одной стороны, взаимозависимыми в ходе их первоначального отбора как средств для интерпретации исходного текста (ИТ), а с другой – еще и обеспечивающими его передачу и свое совместное, тесно связанное функционирование в окончательном переводном тексте (ПТ).

В теоретических работах по переводоведению все вышеупомянутые элементы традиционно являются предметом детального изучения [1; 2; 3]. Сам же перевод определяется как «процесс описания средствами ПЯ ситуации, описанной средствами ИЯ, а эквивалентность оригинала и перевода заключается в тождестве их ситуаций» [4, с. 91].

В настоящей работе мы сосредоточим внимание на синтезе трех главных из вышеперечисленных, хотя и дискретных, но все же системообразующих элементов художественного перевода – лингвистических и экстралингвистических факторах, а также роли переводчика в нем.

Конкретизируя предмет исследования, под лингвистическими факторами мы будем понимать смысловые соответствия, а иногда и просто словарные эквиваленты и толкования лексических единиц исходного и переводящего языков (ИЯ и ПЯ); а под экстралингвистическими – реальную ситуацию, описанную в ИТ и отображенную в ПТ.

Говоря о ситуативной эквивалентности, исследователи рассматривают главным образом случаи, представляющие наибольшую сложность для перевода [4, с. 413]. Это либо ситуации, типичные только для страны ИЯ, а потому с трудом понимаемые носителями ПЯ либо ситуации, хотя и общие для обеих культур, но способы описания которых, принятые в ИЯ, не совпадают с принятыми в ПЯ. Для воссоздания тех и других требуется либо видоизменять сами ситуации, адаптируя их применительно к культуре страны ПЯ, либо с помощью переводческих трансформаций прибегать к лингвистическим средствам их описания, понятным носителям ПЯ и привычных для них. Например: Fresh paint – «Осторожно, окрашено». Keep off the grass. – «По газонам не ходить». Staff only – «Посторонним вход запрещен» и т.п.

Однако, исходя из того, что ситуативная (денотативная) модель перевода уже по определению исходит из того, что содержание языковых единиц отражает, в конечном счете, *любые* предметы и явления действительности, называемые обычно денотатами, мы расширяем предмет исследования, подходя к этой проблеме по-новому, рассматривая ситуации, которые типичны для культур обеих стран и одинаково интерпретируются и понимаются носителями данных языков. Важно подчеркнуть при этом, что такие ситуации лишены характерной национальной культурологической специфики, часто осложняющей поиск подходящих соответствий [5; 6]. Учитывая это, становится очевидным, что для адекватного описания на ПЯ подобных «простых» (или кажущихся таковыми) ситуаций требуется и более упрощенный переводческий инструментарий. В сущности, он может состоять всего лишь из двух вспомогательных средств: (1) лингвистического – достаточного уровня владения ИЯ и ПЯ, обращения в случае надобности к двуязычным или толковым словарям и справочникам и (2) психологического – мысленного представления переводчиком описываемой ситуации, соотнесенной с реальностью (денотатом), т.е. ее правильного понимания, необходимого для верного воссоздания средствами ПЯ.

Теоретическая и практическая важность предлагаемого решения этой проблемы заключается в том, что в переводных изданиях художественных произведений нередко допускаются искаженные трактовки элементарных, на первый взгляд, ситуаций, истолкованных абсолютно превратно, что резко нарушает адекватность в остальном вполне приемлемого перевода. Актуальность данной проблемы заключается, в частности, и в том, что в настоящее время, в эпоху глобализации и взаимопроникновения культур, ситуаций, с трудом понимаемых представителями разных стран, становится все меньше, а одинаковых или, по крайней мере, весьма схожих – все больше. Мы попытаемся обосновать это также и в ходе анализа однотипных в этом смысле ситуаций, описываемых в конкретных высказываниях персонажей и в авторской речи.

Из сказанного следует, что основными целями статьи являются (1) определение типичных причин ошибочного описания таких ситуаций при переводе американской прозы на русский язык и (2) обоснование актуальности и важности поставленной проблемы, далекой от окончательного решения, не только для практики, но и для теории художественного перевода.

Для достижения этих целей мы ставим перед собой следующие задачи: (1) детально разобрать и проанализировать конкретные случаи принятия подобных переводческих решений; (2) определить важность, приоритетность и последовательность отмеченных выше лингвистических, экстралингвистических и отчасти психологических приемов передачи в ПТ ситуаций, описанных в ИТ, а также эффективность и значение этих приемов для получения адекватного перевода художественного произведения в целом.

Объектом исследования является американский сатирический роман [7] и его перевод на русский язык [8]. Предмет исследования – сопоставительный анализ текстовых отрывков, содержащих рассматриваемые явления.

Для упорядочения фактического материала за точку отсчета мы берем не лингвистические параметры, относительно легко поддающиеся принятой классификации, например, согласно языковым уровням, а сами ситуации или денотаты как объекты внеязыковой действительности, трудно распределяемые по каким-либо классам. Поэтому за критерий основного деления анализируемых примеров на две категории мы принимаем (1) либо необходимость для понимания описываемой ситуации дополнительных, внешних источников информации, (2) либо вполне достаточное для этого информативное содержание самого оригинала.

Для лучшего восприятия анализируемых примеров все они пронумерованы, а языковые единицы, релевантные для приводимой в ИТ ситуации, и их контекстуальные соответствия в ПТ выделены подчеркиванием.

Анализ фактического материала начнем с рассмотрения ситуаций, описанных в ИТ с достаточно исчерпывающей полнотой для понимания их смысла, однако некорректно или ошибочно воссозданных в ПТ.

1.”I lost my wallet yesterday. Someone must have used my credit card to fly to Winston-Salem […]. I only noticed it missing this morning. I called them in stolen.” He smiled. “You’ll be able to verify that” (p. 242).	– Да я вчера бумажник где-то посеял. Видимо, некто воспользовался моей кредитной карточкой, чтобы слетать в Уинстон-Сейлем. […] Я только сегодня обнаружил пропажу и сразу же позвонил в стол находок, – Ник улыбнулся. – Можете проверить (с. 102).

Ни в ИТ, ни вообще в США *столов находок* нет, а найденную вещь можно просто сдать в полицейский участок. Однако даже если бы они там и были, то тот, кто нашел банковскую карту и незаконно (отсюда – *stolen*) приобрел на нее авиабилет, в столь опасной для него ситуации не стал бы ее туда сдавать. А потерявший карту, соответственно – звонить. Здесь подошел бы такой вариант перевода: «Я сразу же позвонил в банк и сообщил о пропаже карты (чтобы ее заблокировали)».

Рассмотрим еще более показательную ситуацию:

2. She sat down, crossed her stockinged legs, which, Nick noticed, looked very sleek today (p. 141).	Дженнет села, перекрестив ноги в чулочках – сегодня, заметил Ник, особенно тонких (с. 96).

Никаких *особенно тонких чулочков* здесь нет, ведь прилагательное *sleek* (неверно переведенное как *тонких*) относится к существительному *legs*, а к окказиональному причастию *stockinged* оно относиться не может не только по смыслу, но даже и грамматически. Здесь, помимо субъективного лингвистического фактора (слабое владение английским языком), свою отрицательную роль явно сыграл и фактор психологический – ведь нормальному мужчине, любующемуся женскими ногами, просто не придет в голову в такой «волнующей» ситуации еще и определять на глаз плотность чулок или колготок, даже если и допустить, что он детально разбирается в их тканевой структуре, выражаемой числом Den.

Интересно отметить, что прилагательному *sleek* вообще «изрядно досталось» в этом переводе. Ср., например, такой перл:

The plane, a sleek Gulfstream 5, was waiting (p. 63).	Самолет, поснящийся «Гольфстрим-5», ждал (с. 45).

Представить себе ситуацию, в которой авиалайнер, готовящийся к взлету, может лосниться (от попавших в двигатели жирных гусей?), крайне сложно. Но для ее адекватной оценки переводчику, наделенному, видимо, богатым воображением, достаточно было бы лишь открыть толковый словарь и убедиться еще и в таком значении слова sleek **–** «fashionable and attractive in design; e.g. a sleek limousine» [9].

3. “You know what we are looking for.” “Cheese fatalities?» «Atherosclerosis rates in Vermont» (p. 201).	– А что искать, ты без меня знаешь. – Сыроварни? – Данные насчет атеросклероза у населения Вермонта (с. 79).

Здесь описываемая в ИТ ситуация искажена в ПТ, вероятнее всего, по причине ложной аналогии слов fatalities и facilities. Но коль скоро речь в диалоге идет о смертности от атеросклероза, часто вызываемого, как известно, жирной пищей, то переводчику должно было быть понятно, что собеседники говорят вовсе не о производственном процессе (*сыроварне*), а о проценте смертности (*fatalities*), т.е. об опасности этого продукта для человеческого организма.

Ср.: «fatality – a death caused by an accident, war, violence, or disease. E.g. As well as the 13 fatalities, 17 people were injured» [9].

Да и эквивалентом «сыроварни» является вовсе не *cheese facilities*.

Ср.: «creamery – a place where butter and cheese are made; dairy – a building on a farm where milk is kept and where foods such as butter and cheese are made» [9].

4. “[…] unless you put on a fake beard and register under an assumed name» (p. 202).	– […] разве что отрастив бороду и разжившись фальшивыми документами (с. 79).

В данной ситуации – планируемой скрытной поездки в другой штат – для регистрации в гостиницах *разживаться фальшивыми документами* вовсе не требуется, поскольку в любой из них, от отеля до мотеля, эта процедура является чисто формальной и считается пустяковой, сводясь лишь к занесению в журнал имени постояльца с его слов. Но даже если переводчик и не знал этого, хотя, говоря откровенно, знать следовало бы, то все равно для верной передачи описываемой ситуации он мог бы просто воспользоваться обычным словарем и избежать двойного искажения смысла: 1.Н *отрастив бороду*, а «приклеив фальшивую бороду» – *put on a fake beard*; 2. Не *разжившись фальшивыми документами*, а «зарегистрировавшись под другой фамилией» – *register under an assumed name*. Ср.: «assumed name – a name someone uses so that no one will know their real name» [9].

А в следующих двух примерах смысл обеих ситуаций искажен «с точностью до наоборот»:

5. “Is he in a walker or what?” “No, he’s not in any damn walker!” (p. 27).	– Он ходить-то вообще может или не может? – Ну, не может, ну и что с того? (с. 22).

Даже не зная всех значений слова *walker* и зациклившись только на одном из них – «someone who walks for pleasure or for exercise» [9], но исходя не только из описываемой здесь ситуации, а еще и из дальнейших действий персонажа, который будет активно передвигаться и даже бегать «на своих двоих», переводчику надо было опять-таки задуматься над своим неправдоподобном вариантом и после этого отыскать в словаре еще и такое значение *walker* – «a special frame that someone uses to help them walk» [9].

Абсолютно неверно понятый смысл неизбежно повлек за собой еще одну ошибку: восклицательная фраза превратилась в вопросительную, окончательно исказив ситуацию.

Предлагаемый вариант перевода:

– Он, что, в ходунках ковыляет (передвигается) что ли?

– Нет, никаких чертовых ходунков ему не требуется!

6. “An announcement that smoking cures cancer?” (p. 144).	– Вы объявите, что курение приводит к раку? (с. 97).

Здесь, вместо якобы излечения (*cures*), вопреки желанию рекламодателя, курения, напротив, приписывается фактор его риска (*приводит)*. Вполне возможно, что этот огрех объясняется ложным смешением глаголов *cure – лечить* и *procure – обеспечивать, быть причиной*.

7. “Comatose. I thought I was going to have to start cracking ammonia pellets under his nose. But you’ll be fine» (p. 167).	– Этот вообще в коме был. Я думал, придется у него под носом петарды взрывать. Но ничего, обошлось (с. 58).

В данной ситуации речь идет о сильно перепугавшемся мужчине, близком к обмороку (здесь *в коме* – гипербола). Приводить в сознание такого человека взрывом петарды глупо и весьма опасно – он может обгореть, травмироваться и т.п. А вот поднесенный к носу нашатырный спирт в подобных случаях – общепринятое средство во всех странах. По-видимому, переводчик попросту перепутал схожие по написанию слова: ammonal – аммонал, взрывчатое вещество и ammonia – *разг*. нашатырный спирт. Ср.: «ammonia – a poisonous gas or liquid with a strong unpleasant smell» [9]. Неверен и перевод заключительной фразы. Говорящий успокаивает собеседника, заверяя его, что уж с ним-то такое не произойдет (But you’ll be fine). В ПТ же тут говорится о человеке, испуганном ранее. В результате ситуация оказалась искаженной до полного неправдоподобия.

8. “I ducked into a closet at the Larry King show to avoid running into him» (p. 124).	– У Лэрри Кинга мне пришлось спрятаться в туалете, чтобы с ним не столкнуться (с. 84).

В описываемой ситуации речь идет, конечно же, не о туалете, а о кладовке, чулане или даже большом шкафе (*closet*). Ведь в туалет охранник вполне мог бы зайти и обнаружить спрятавшегося там, а вот в кладовку или шкаф – вряд ли, к тому же ему пришлось бы сильно нагибаться (*to duck*) . Понятно, что причиной этого искажения явился «ложный друг переводчика» *closet* – *клозет.

Ср.: «closet – *mainly American* a small room or space built into a wall for storing things such as clothes or sheets; duck – to lower your head or head and body quickly, in order to move under something or to avoid being hit» [9].

9. “Now, Jeff met with Mace and Fiona’s reps and here’s the situation vis à vis them…” (p. 203).	– Ты послушай, Джефф тут встречался с агентами Фионы и Мейса, побеседовал с ними тет-на-тет… (с. 80).

Французские заимствования «визави» (vis-à-vis) и «тет-а-тет» (tête-à-tête) имеют совершенно разное значение. Визави (*букв*.: «лицом к лицу»), т.е. «друг напротив друга», «повернувшись друг к другу», могут располагаться и несколько человек или неодушевленных предметов, тогда как тет-а-тет (*букв*.: «голова к голове») – это беседа или встреча только двух (и только) человек. В описываемой же ситуации их не менее трех: Джефф и агенты). Такая путаница, усугубленная еще и безграмотным **тет-**на**-тет* (по ложной аналогии с идиомой «с глазу на глаз») искажает саму ситуацию до неузнаваемости. Как и в предыдущих примерах, всего лишь обращение к словарю, на сей раз даже не к англо-русскому, а простому *толковому*, помогло бы переводчику верно *истолковать* описываемую ситуацию, сделав не *бестолковый*, а правильный перевод.

Ср.: «vis-à-vis – *formal* compared to or relating to someone or something. E.g. Our students’ marks are quite good vis-a-vis the national averages; tête-à-tête – a private conversation between two people» [9].

Непонятно также, почему *vis à vis* не было перенесено в ПТ прямо во французском написании в сопровождении постраничной сноски, как, например, в сходном случае:

Twenty years of devoted service to science and *auf Wiedersehen*, you’re history, Fritz (p. 15).	Двадцать лет беспорочного служения науке и – auf Wiedersehen[2], Фриц, ты уже наше прошлое. [2]До свидания (*нем*.) (с. 13).

Объяснить такие несуразности можно лишь отсутствием единой принципиальной стратегии перевода, выработанной для данного романа. Впрочем, и самому переводчику, загнавшему себя в такую *ситуацию*, наверняка было понятно, что сохраненное в ПТ на французском *vis à vis*, сопровожденное сноской **тет-на-тет* на русском, вызвало бы у читателей насмешку над ним или же чувство недоумения. Малапропизмы, то есть окказиональные искажения норм языка (а *тет-на-тет именно таковым и является, становясь в один ряд со *спинджаком, ведмедем и т.п.) намеренно используются авторами в художественных произведениях в стилистических целях [10, с. 359], а именно: 1) для передачи речи безграмотного персонажа; 2) создания комического эффекта; 3) чтобы апеллировать к малограмотной части читательской аудитории. Ни одной из этих целей в описанном нами случае не преследуется, а последняя из указанных может показаться читателю оскорбительной. Совершенно не понятной остается и роль редактора перевода во всей этой мешанине.

Перейдем к рассмотрению случаев, когда для понимания описываемых ситуаций, содержащейся в ИТ, может оказаться недостаточно для их понимания и могут понадобиться дополнительные внешние источники информации. Общеизвестно, что с такими явлениями переводчик сталкивается постоянно, особенно когда приходится иметь дело с фактами или явлениям, присущими лишь стране ИЯ. Мы же, как отмечалось выше, рассматриваем только ситуации, которые лишены национальной специфики и потому одинаково понятны носителям как ИЯ, так и ПЯ.

Приведем такой пример:

10. […] his new padded-cellmate John Hinckley could critique for him, over, over and over, Jodie Foster’s performance in the *Silence of the Lambs* (p. 230).	[…] Джон Хинкли, новый его корешок по камере со стеганными стенами, час за часом и день за днем, не закрывая рта, поносил бездарную игру Джоди Фостер в «Молчании ягнят» (с. 96).

Ни о каком *поношении*, ни о *бездарной игре* речь в ИТ не идет. Этот фильм 1991 года демонстрировался в России и широко освещался в наших СМИ, следовательно, многим читателям перевода он может быть хорошо знаком. Поэтому, легко найдя информацию, связанную с описываемой ситуацией, за сыгранную роль актрисе Д. Фостер вручили один из пяти «Оскаров», присужденных фильму, а также премию «Золотой глобус», переводчик для получения правильного соответствия должен был лишь узнать в толковом словаре значение глагола *to critique* («to express your opinion about something after examining and judging it carefully and in detail» [9]). Тогда сочетание *could critique… performance* он перевел бы верно, например, так: *мог критически разбирать* (*оценивать*) *игру*, что предотвратило бы допущенные искажения.

Рассмотрим сходный пример:

11. “You see, today, when you see people smoking in films, it’s generally a sign that there’s something wrong with their lives. It’s not Humphrey Bogart in *Casablanca* anymore. Nick shuddered as the image of Peter Lorre flickered past. […] It can get very weird with cigarettes these days. Pat Hingle branding Anjelica with a cigarette in ***The Grifters***” (p. 171).	– Понимаете, сейчас, если персонаж фильма курит, значит, с ним не все в порядке. Это вам не Хэмфри Богарт в «Касабланке», – Ника передернуло, перед внутренним взором его снова мелькнул Питер Лорри. […] В наши дни сигареты стали на экране чуть ли не символом рока. Пат Хингл обнимает Анжелику с сигаретой в «Шулерах» (с. 61).

Неоднократно встречающееся в романе имя реального, а не вымышленного актера Peter Lorre, прототипа данного персонажа (выведенного преступником-похитителем) – на самом деле не американизированное Питер Лорри, а Петер Лорре – псевдоним венгерского актера, часто снимавшегося в голливудских фильмах ужаса.

Ни о каком *символе рока* речь здесь не идет. Ср.: «weird – strange and unusual sometimes in a way that upsets you» [9].

Если же переводчик поначалу и воспринял описываемый здесь ход рассуждений именно так, то ему следовало обратить внимание на полное отсутствие какой-либо логики в аргументации персонажа, который перечисление неких ужасных *символов рока* почему-то начал с совершенно безобидной сцены – мужчина *обнимает* женщину *с сигаретой* в руке и попытаться осмыслить эту ситуацию, обратившись, прежде всего, к словарю. Тогда, уяснив значение глагола to brand – «ставить на скотине тавро как метку своей собственности», а не «обнимать» и сразу же вслед за этим *непременно* просмотрев этот фильм, он мог бы разобраться в ситуации, которая описана, в сущности, одним ключевым словом *branding*, убедившись в том, что актер Пат (правильно – Пэт) Хингл, игравший мафиози, не только не заключал героиню Анжелики Хьюстон в нежные объятия, но, грубо повалив ее на пол, прижег ей раскуренной толстой сигарой, а не сигаретой (что тоже крупным планом показано на экране) раскрытую ладонь, поставив безобразную отметину-клеймо (*brand*), чем не только наказал, заставив кричать от боли, но и унизил её.

Ср.: «brand – to burn a mark onto the skin of an animal such as a cow, to show who owns it» [9].

Ошибочно переведено даже и само название этого фильма «The Grifters» – «Шулера»: никаких карточных мошенничеств и даже азартных игр в фильме вообще нет, есть просто отъявленные мошенники, поэтому в России он шел под названием «Кидалы». Ср.: «grifter – *American informal* someone who tricks people into giving them their money or possessions» [9].

Можно предположить, что на неверное соответствие «Шулера» переводчика натолкнул вышедший годом ранее (в 1989 г.) российский фильм «Катала», главный герой которого в исполнении В. Гаркалина был именно шулером, или на сленге – «каталой».

Читателей же, особенно тех, кто видел американский фильм, выдвигавшийся на «Оскара» в четырех номинациях, такое грубое искажение оригинала, а попутно и упомянутого в нем фильма может вообще отвратить от дальнейшего чтения столь беспомощного перевода.

В следующем примере говорится о фильме, который табачная компания планирует финансировать в рекламных целях ради продвижения своей вредной продукции:

12. “That the cigarettes could be central. The CIA puts the poison in the cigarettes. The cigarettes become the McGuffin” (p. 172).	– Можно отвести сигаретам центральную роль. ЦРУ отравляет сигареты. Сигареты как решающий фактор истории (с. 61).

Понятно, что в такой самой заурядной ситуации *решающий фактор истории* (какой? почему?) совершенно ни при чем. Термин «Макгаффин», введенный английским сценаристом А. Макфайлом, – распространенное в западной кинематографии обозначение предмета, важность которого сама по себе не очень существенна, но вокруг борьбы за овладение которым строится завязка и вся последующая фабула картины. Кинорежиссер А. Хичкок выражался короче: «Макгаффин – это вообще ничто» (a McGuffin is nothing at all), поясняя: «Неважно, какая это вещь – главное, что все стремятся ее заполучить». Исходя из этого, можно предложить такой вариант перевода последней фразы: «Сигареты как нечто не проясненное (трудно уловимое), вокруг чего строится весь сюжет».

Аналогичную функцию выполняют драгоценности в советских фильмах – истерне «Свой среди чужих, чужой среди своих», комедиях «Бриллиантовая рука» и «Двенадцать стульев» и т.п.

Разумеется, для передачи описываемой в диалоге ситуации переводчику необходимо было, как и в предыдущих случаях, либо самому знать все эти факты, либо отыскивать информацию о них в каких-либо источниках за пределами оригинала.

Анализ фактического материала и детальные комментарии примеров позволяют прийти к выводу, что при переводе данного произведения описанные в оригинале ситуации часто воссоздавались в ПТ без всяких на то объективных оснований некорректно и искаженно, а это во всех случаях приводило к неадекватному переводу более крупных частей текста.

Такие упущения, несомненно, препятствовали и достижению адекватного перевода всего романа, ставя под сомнение достоверность важнейших для развития сюжетных линий, отдельных событий, сопровождаясь искажением смыслового содержания, что особенно недопустимо, ибо препятствует правильному пониманию и объективной литературной оценке читателями переведенного романа в целом.

Придавая исходным ситуациям абсолютно не свойственные им характеристики, искажающие их связь с реальной действительностью и не совпадающие с общим авторским замыслом, такая недостоверная и неправдоподобная трактовка описываемых в оригинале событий в своей совокупности приводит и к искаженному восприятию читателем мотивов и поступков персонажей романа.

Вместе с тем можно констатировать, что и сам фактический материал, результаты его анализа и сопроводительные комментарии подтверждают наше предположение о целесообразности и эффективности применения триединого инструментария при переводе иноязычной прозы, а именно – комплексного сочетания лингвистического, экстралингвистического и психологического подходов к разрешению трудностей перевода, в случае недостаточности первого из них.

Приведенные примеры и подробные пояснения к ним, являясь своего рода иллюстрацией того, как можно избежать отмеченных выше переводческих ошибок, могут представить практический интерес для переводчиков художественной литературы, преподавателей теории и практики перевода, английской и сопоставительной стилистики, лексикологии и межъязыковой коммуникации.

Представляется, что дальнейшее изучение проблем, возникающих при воссоздании подобного рода ситуаций при переводе иноязычной прозы, на материале других литературных произведений и языков поможет преодолеть приведенные нами трудности его применения на практике.

Библиографический список

1. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)*. Москва: «Филология Три», 2002.
2. Nida E., de Waard J. Contexts in translating. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002.
3. Nida E., de Waard J. Fascinated by Languages. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003.
4. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: Валент, 2011.
5. Жулидов С.Б., Золотова М.В., Мартьянова Т.В. Преодоление некоторых культурологических расхождений в процессе межязыковой коммуникации. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 332 – 335.
6. Жулидов С.Б., Золотова М.В., Иванов С.С. Передача контаминированной речи при переводе художественной прозы. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 4 (89): 348 – 350.
7. Christopher Buckley. *Thank you for smoking*. 1st Harper Perennial Ed. New York, 1995.
8. Бакли Кр. *Здесь курят*. Роман. Перевод с английского С.Б. Ильина. *Иностранная литература*. 1999; № 11-12.
9. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc. 2002.
10. Иванов С.С., Жулидов С.Б., Золотова М.В. Психолингвистическая природа паронимической аттракции, оговорок, малапропизмов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 358 – 360.

References

1. Fedorov A.V. *Osnovy obschej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy)*. Moskva: «Filologiya Tri», 2002.
2. Nida E., de Waard J. *Contexts in translating*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002.
3. Nida E., de Waard J. *Fascinated by Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003.

4. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: Valent, 2011.
5. Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Mart'yanova T.V. Preodolenie nekotoryh kul'turologicheskih rashozhdenij v processe mezhyazykovoj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 332 – 335.
6. Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S. Peredacha kontaminirovannoj rechi pri perevode hudozhestvennoj prozy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 348 – 350.
7. Christopher Buckley. *Thank you for smoking*. 1st Harper Perennial Ed. New York, 1995.
8. Bakli Kr. *Zdes' kuryat*. Roman. Perevod s anglijskogo S.B. Il'ina. *Inostrannaya literatura*. 1999; № 11-12.
9. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. International Student Edition. Bloomsbury Publishers Plc. 2002.
10. Ivanov S.S., Zhulidov S.B., Zolotova M.V. Psiholingvisticheskaya priroda paronimicheskoj attrakcii, ogovorok, malapropizmov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 358 – 360.

Статья поступила в редакцию 24.09.21

УДК 800 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-332-335

***Madayeni Avval 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 VARIETY AND VARIABILITY OF VERBS COMPLEMENTS IN RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES AND WAYS OF THEIR PRESENTATION IN THE VALENCE MODEL OF VERBS. The purpose of the paper is to determine the variety and variability of verbs complements in Russian and Persian languages. In most cases complements of verbs are expressed in the unique forms, however, sometimes it is possible to fill the same valency of a verb with complements that have different grammatical, but the same lexical structure. Scientific novelty of the study lies in the fact that the authors, on the basis of stylistic and semantic features, divide such complements into two groups, for the first time name the complements of the first group various, and propose the valence model of verbs as a descriptive way of presenting each of them. The findings indicate that such complements exist in both languages, and can be studied and classified from the point of view of the role of prepositions and grammatical types, and also represented in the valence model of verbs.

Key words: **valency, complement, valence model of verbs, various complements, variable complements.**

***А. Мадаени Авваl**, 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*

О РАЗНООБРАЗНОСТИ И ВАРИАТИВНОСТИ ГЛАГОЛЬНЫХ АКТАНТОВ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ И СПОСОБАХ ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ВАЛЕНТНОЙ МОДЕЛИ ГЛАГОЛОВ

Целью статьи является определение разнообразности и вариативности глагольных актантов в русском и персидском языках. Актанты глаголов в большинстве случаев выражаются уникальными формами, однако бывают случаи, когда одну и ту же валентность глагола можно заполнить разноструктурными актантами, имеющими одинаковый лексический состав. Научная новизна исследования заключается в том, что авторы на основании стилистических и смысловых оттенков разделяют такие актанты на две группы, впервые называют актанты первой группы разнообразными и предполагают валентную модель глаголов как описательный образ представления каждой из них. Полученные результаты показывают, что в обоих языках наблюдаются такие актанты, которые можно разбирать и классифицировать с точки зрения роли предлогов и грамматических типов, представлять в валентной модели глаголов.

Ключевые слова: **валентность**, **актант**, **валентная модель глагола**, **разнообразные актанты**, **вариативные актанты.**

В противоположность традиционному синтаксису, в котором центральный элемент предложения является предикативной основой, а именно – подлежащим и сказуемым, в грамматике зависимостей, устанавливающейся на основе идей Л. Теньера [1, с. 26], глагол считается семантическим и грамматическим корнем предложения и определяет, с какими компонентами нужно или можно составить предложения. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что для составления правильных предложений со стилистической, семантической и синтаксической точек зрения нужно знать актанты глаголов, их типы и особенности.

Этот взгляд на глаголы и их актанты для анализа структуры предложений как в персидском, так и в русском языках считается практически направленным, потому что в персидском языке, за исключением нескольких случаев, корнем предложения является глаголом, а в русском тоже в большинстве случаев глагол в спрягаемой или инфинитивной форме составляет основу предложения. Поскольку все валентности инфинитива, кроме грамматической формы валентности субъекта, соответствуют валентностям глагола, можно в первую очередь считать глагол корнем русских предложений.

Для достижения цели следует решить следующие задачи: во-первых, рассмотреть разнообразные и вариативные актанты в русском и персидском языках, во-вторых, выделить различия и сходства между ними и их эквивалентами в обоих языках, в-третьих, дать рекомендации о правильном использовании каждого из них в составе предложений схематически, с помощью валентной модели глаголов.

В статье применяются следующие методы исследования: теоретико-описательный метод и сопоставительный анализ актантов в области глаголов русского и персидского языков, интерпретация и классификация материала.

Теоретической базой статьи послужили в персидском языке труды О. Табибзадех [1; 2] в области персидской грамматики, глагольных валентностей и теории автономных фраз, основанной на грамматике зависимостей, и в русском языке – фундаментальные исследования и труды Н.Ю. Шведовой [3], Д.Э. Розенталя [4; 5] и В.Ю. Копрова [6].

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут быть использованы при проведении научно-исследовательских работ по синтаксическому строю русского и особенно персидского языков, при составлении словарей, учебников и учебных пособий для студентов, изучающих русский или персидский язык как иностранный, а также при преподавании грамматических основ данных языков.

Центральный элемент предложения в грамматике зависимостей является глаголом, и ему подчиняются все остальные компоненты. Эти зависимые компоненты, которые диктуются содержанием корня-глагола и обозначают участников события или ситуации, называются актантами [7, с. 213]. На самом деле, актанты заполняют валентности глагола и вместе с ним образуют семантическую структуру предложения [1, с. 12]. У каждого глагола имеется определенная валентность, которую описывают как способность глагола присоединять к себе зависимые слова в определенном числе и определенных грамматических формах [2, с. 26]. Глагольные валентности, как правило, выражаются семантическими переменными, например, у глагола *рубить* две валентности – субъекта и объекта, точнее говоря, используя этот глагол, мы должны заполнить при нем минимум два места – *кто* и *что*: *Он рубит дрова*. У глагола *продавать* три валентности – субъекта, объекта и адресата, которые заполняются, соответственно, актантами в форме *кто*, *что* и *кому*: *Он продал мне книги*.

Разумеется, вышеуказанные глаголы по семантическим особенностям, кроме данных валентностей, могут иметь и другие валентности: места, инструмента, цены, которые выражают дополнительные информации о действии, поэтому их присутствие в строении данных предложений с точки зрения семантических и грамматических аспектов факультативно. По этой причине они не учитываются в качестве основной валентности данных глаголов.

Таким образом, можно говорить, что валентности глаголов разделяются на обязательные и факультативные, и глаголы по количеству обязательных валентностей могут быть авалентными (*Темнеет*), одновалентными (*Он ест*), двухвалентными (*Он читает письмо*), трехвалентными (*Он дал газеты маме*), и редко они сочетаются с более чем тремя обязательными актантами [1, с. 74].

Несомненно, как обязательные, так и факультативные актанты являются частью семантического аспекта корня, в силу этого вместо изучения и классификации глаголов по количеству обязательных валентностей можно представить валентную модель глаголов следующим образом:

глагол [обязательный актант] (факультативный актант).

Например,

Рубить [*кто*] [*что*] (*чем*) (*где*): *Он во дворе рубит дрова топором*.

Продавать [*кто*] [*кого-что*] [*кому*] (*за сколько*) (*где*): *Он продал мне собаку на рынке за 2000 рублей*.

В этой модели упоминаются все основные зависимые, которые могут в разных условиях речи присоединяться к данному глаголу [8]. Таким образом, все актанты, как обязательные, так и факультативные, а не только обязательные и их количество, находятся в центре внимания, и эта модель особенно оказывается полезной, когда граница между типами актантов подвижна. Так, например, валентность адресата при глаголе *давать* ‘دادن /дадăн/’ в русском языке считается обязательной, а в персидском часто – факультативной, т.е. без нее предложение еще остается правильным [8].

По большей части, каждая валентность глагола заполняется актантами, имеющими уникальную грамматическую форму. В качестве примера: валентности объекта и адресата при глаголе *подарить* заполняются актантами только в форме *кого-что* и *кому*. Следовательно, например, слова *собака* и *брат* в сочетании с данным глаголом только употребляются в одной грамматической форме: *подарить собаку брату*. Однако то же слово *брат* в сочетании с глаголом *думать* может иметь в одинаковой валентности две разные формы: *думать о брате – про брата*, аналогично слово *собака* как объект глагола *бояться* может употребляться в двух формах: *бояться собаки – собаку* [9, с. 413]. Эти пункты важны при изучении валентностей глагола, в частности, при определении валентной модели. В первом случае, который мы называем *уникальностью* глагольных актантов, можно безусловно и ясно представить валентную модель глагола. Однако актанты второго и третьего случаев, на которые часто указываются в качестве варьируемых форм [3, с. 35], требуют тщательного рассмотрения. Д.Э. Розенталь подчеркивает, что некоторые глаголы могут иметь актант в разных падежных формах в зависимости от стилистических или смысловых оттенков [5, с. 473]. В соответствии с этими оттенками мы классифицируем такие типы актантов на две группы: разнообразные и вариативные, и в продолжение статьи подробно рассмотрим их в русском и персидском языках.

Разнообразность глагольных актантов – это возможность заполнять одну и ту же валентность глагола однозначными разноструктурными актантами, имеющими одинаковый лексический состав. Разнообразные актанты по значению считаются тождественными и только в некоторых случаях отличаются друг от друга сферами употребления. Как правило, один актант является стилистически нейтральным, а другой – книжным, разговорным или устаревшим, отражающимся только в литературе прошлых веков.

Разнообразные актанты часто описываются и группируются с точки зрения роли предлогов. Так, например, Е.Н. Степанов [10, с. 25] отмечает, что «иногда предложные и беспредложные конструкции являются синонимичными друг другу по значению»: *открыться матери – перед матерью*. По его мнению, в этом случае глагол «управляет двумя (реже – более чем двумя) взаимозаменяющимися формами с одним и тем же значением». Но очевидно, что разнообразные актанты структурно могут быть как предложными, так и беспредложными. Н.Ю. Шведова называет такие актанты «полными смысловыми дублетами» [3, с. 35] и указывает на все их структурные типы: предложные актанты (*говорить о книге – про книгу*), беспредложные (*спрашивать совета – совет* (*разг.*)) и беспредложно-предложные (*поддаться уговорам – на уговоры*).

Разнообразные актанты в предложных формах могут выражаться разными предлогами, например, *беспокоиться о детях – за детей* (*разг.*), *скучать о доме – по дому*, однако чаще всего они состоят из предлогов, которые являются синонимичными в одном или нескольких значениях. Так, например:

(1) Предлоги *от* и *у* «при указании на источник получения, приобретения чего-л.» [4, с. 161] синонимичны: *требовать от студентов – у студентов*.

(2) Предлоги *при* и *у* «при обозначении места, предмета, в близком расстоянии от которого что-л. находится» [4, с. 208] считаются синонимичными: *стоять при дороге – у дороги*.

(3) Предлоги *под* и *у* «синонимичны в значении ‘возле, около’ при указании на предмет, место, в непосредственной близости от которого происходит или находится что-л.» [4, с. 180]: *сидеть под окном – у окна*.

Такие разнообразные актанты наиболее часто определяются не корнем-глаголом, а семантическими особенностями речи. По этой причине в валентной модели нет необходимости упоминать их или можно указать просто на эквивалентные предлоги. В качестве примера, *стоять* [*кто*] (*где*: *при чем = у чего*, *под чем = у чего*, ...). Эти предлоги иногда могут образовать синонимичный ряд, например, валентность объекта в большинстве глаголов мыслительной или речевой деятельности: *думать*, *говорить*, *сообщать* и др., заполняется разнообразными актантами, которые можно представить в форме синонимичного ряда предлогов: [*о ком-о чем*: *о* (*нейт.*) = *про* (*разг.*) = *относительно* (*офиц.*) = *насчет* (*разг.*)].

В разнообразности беспредложных падежей главное место занимают варьирование родительного и винительного падежей [3, с. 35]: *спрашивать позволения – позволение* (*разг.*), и то же варьирование родительного падежа и партитива, т.е. употребление формы существительных мужского рода на *у*/*ю* для обозначения части целого [4, с. 427]: *выпить чая – чаю* (*разг.*).

Однако третий тип разнообразности, т.е. беспредложно-предложной, может выражаться разными падежами и разными предлогами, поэтому представление ограниченной классификации для них сложно. Примером может служить *разойтись мнениями – во мнениях* [3, с. 36], *начинаться демонстрацией фильма – с демонстрации фильма*, *отчитаться директору – перед директором* [10, с. 25]. На такие разнообразности можно указывать в валентной модели как эквивалентные актанты, например:

(1) *Слушаться* [*кто*] [*кого* (род. п.) = *чего* (*устар.*) = *кого* (вин. п.) (*разг.*)]: *Он слушается отца*; *Слушаться советов старших*; *Не забывай матери и слушайся Настасью Петровну* (Чехов) [4, с. 237].

(2) *Любоваться* [*кто*] [*кем-чем = на кого-на что* (*разг.*)] (*где*) (*откуда*): *Никогда дочь его не казалась ему столь прекрасною*; *он поневоле ею любовался* (Пушкин). – *Ишь ты, красавица, беленькая, как сахар, – говорила одна баба, любуясь на Танечку и покачивая головой* (Л.Н. Толстой) [4, с. 96].

При переводе таких актантов на персидский язык в некоторых случаях, особенно связанных с предлогами, они также считаются разнообразными, например:

(1) *говорить* ‘صحبت کردن /сохбăт кăрдăн/’ *о чем* ‘درباره چه چیزی /дăрбарэ че чизи/’ – *про что* ‘از چه چیزی /äз че чизи/’;

(2) *отчитаться* ‘گزارش دادن /гозареш дадăн/’ *кому* ‘به چه کسی /бе че кäси/’ – *перед кем* ‘در برابر چه کسی /дăр бăрабăр-э че кäси/’.

Вместе с этим в персидском языке в основном наблюдаются разнообразности глагольных актантов. Однако исследователи очень редко рассматривали их как самостоятельную тему и только при обсуждении других грамматических вопросов упоминали некоторые из них. Мы в этой статье впервые анализируем и группируем основные случаи разнообразностей глагольных актантов в персидском языке в сравнении с русским.

Здесь с точки зрения роли предлогов можно рассмотреть разнообразные актанты. В зависимости от этого, они, как правило, образуются синонимичными предлогами или изъятием предлога в разговоре. В качестве примера первого случая можно привести:

(1) به /бе/ – راجع به /раджэ бе/ – درباره /дăрбарэ/ (*о, про*): اندیشیدن به – درباره چه چیزی /ăндишидăн бе че чизи – дăрбарэ че чизи/ (*думать о чом – про что*);

(2) بر /бăр/ – روی /бăр ру-э/ – بر روی /ру-э/ (*на*): گذاشتن بر چیزی – روی چیزی /гозаштăн бăр чизи – ру-э чизи/ (*класть на что*).

Изъятие предлога обычно совпадает с изменением нормального расположения слова, связанного с данным предлогом. Примером может служить:

(1) به /бе/ (указание на адресата): کتاب را به من بده – کتاب را بده من /кетаб ра бе мăн беде – кетаб ра беде мăн/ (*Дай мне книгу*);

(2) به /бе/ (указание на место): آنها به پارک رفتند – آنها رفتند پارک /анха бе парк рäфтăнд – анха рäфтăнд парк/ (*Они ушли в парк*);

(3) در /дăр/: او در روستا زندگی می کند – او روستا زندگی می کند /у дăр руста зендеги миконăд – у руста зендеги ми-конăд/ (*Он живет в деревне*).

Тем не менее один из основных случаев разнообразности относится к особым типам актантов. Перед тем, как указывать на них, следует уделить внимание понятию автономной фразы. Согласно грамматике зависимостей, не только глаголы, но и некоторые другие части речи могут употребляться в качестве корня синтаксических единиц. Если глагол является корнем предложения, то имя существительное, имя прилагательное, предлог, наречие и инфинитив оказываются корнем и тоже представителем автономных фраз [1, с. 11]. О. Табибзадех в своей книге излагает, что группа слов, которая играет особую синтаксическую роль и состоит из одного корня и нуля до нескольких зависимых считается автономной фразой [1, с. 15]. В итоге, как мы отметили в своей предыдущей статье [8], вышеуказанные части речи, соответственно, образуют существительные, прилагательные, предложные, наречные и инфинитивные фразы. На этом основании предложение можно назвать глагольной фразой.

Следует отметить, что, во-первых, инфинитив в персидском языке, за редким исключением, не выступает в роли корня предложения и только образует фразы, употребляющиеся в качестве составных частей предложений или других фраз, например, в предложении است ضروری رفتن به آنجا /рдфтдн бе анджа здрури дст/ (*Необходимо ехать туда*) субъект имеет форму инфинитивной фразы [1, с. 98].

Во-вторых, инфинитив имеет общие черты не только с глаголом, но и с существительным, например, инфинитив как имя существительное имеет форму множественного числа [1, с. 237], а также глагол, как и некоторые из существительных, сочетается с актантами. Однако, учитывая то, что персидское письмо организовано справа налево, актанты существительного стоят после него и актанты глагола чаще всего – перед ним, в то время как актанты инфинитива может стоять и перед ним, и после него [1, с. 238], поэтому в большинстве случаев они образуют разнообразные актанты: خواندن کتاب – کتاب خواندن /ханддн-э кетаб – кетаб ханддн/ (*читать книгу*), داشتن پول – پول داشتن /даштдн-э пул – пул даштдн/ (*иметь деньги*), گرفتن نان – نان گرفتن /герефтдн-э нан – нан герефтдн/ (*купить хлеб*). По этим причинам, с нашей точки зрения, инфинитивную фразу следует рассматривать как одну из типов автономных фраз отдельно от существительных и глагольных.

Разнообразность актантов не только в инфинитивных фразах, но и в некоторых глагольных тоже встречается. По мнению О. Табибзадех, персидские глаголы в качестве корня могут сочетаться с восемью типами актантов [1, с. 52]. Здесь мы указываем на три из них, а именно: прямой, предложный и генитивный актанты, которые могут в некоторых случаях образовать разнообразные актанты.

Прямой актант – один из обязательных актантов, который выражается существительной фразой, сочетается обычно в персидском языке с послелогом را /ра/ и заполняет валентность объекта, т.е. را کسی /че кдси ра/ (*кого*) или چه چیزی را /че чизи ра/ (*что*). Стоит подчеркивать, что этот тип актанта в традиционном синтаксисе называется дополнением и соединяется с переходными глаголами [1, с. 101]. Например, من او را دیدم /мăн у ра дидăм/ (*Я видел* ***его***), برادرم نامه را خواند /бăрадăрăм наме ра ханд/ (*Мой брат читал* ***письмо***).

Предложный актант является актантом, который выражается предложной фразой. Разные предлоги могут играть роль корня предложных фраз, поэтому известно, что этот актант может заполнить разные валентности: адресата,

инструмента, места, направления и др.: به چه کسی/бе че кдси/ (*кому*), با چه کسی/ба че кдси/ (*с кем*), با چه چیزی/ба че чизи/ (*чем*), در کجا /дäр коджа/ (*где*), از کجا /äз коджа/ (*откуда*), به کجا /бе коджа/ (*куда*), ...: او نامه را **به من** داد /у наме ра бе мäн дад/ (*Он дал **мне** письмо*), او از **تهران به مشهد** آمده است /у äз техран бе мäшхäд амäде äст/ (*Он приехал **в Мешхед из Тегерана***). Обратите внимание на то, что, во-первых, эквивалент этого актанта в русском языке иногда может выражаться не предложной фразой, а существительной: به من [бе мäн] (*мне*), во-вторых, как уже отмечено ранее, один из случаев разнообразности проявляется в таких актантах в результате изъятия предлога из состава глагольных и инфинитивных фраз: او به مشهد آمد – او آمد مشهد /у бе мäшхäд амäд – у амäд мäшхäд/ (*Он приехал в Мешхед*), به تهران رفتن – تهران رفتن /бе техран рäфтäн – техран рäфтäн/ (*ехать в Тегеран*).

Генитивный актант – это актант, который характеризуется некоторыми из персидских составных глаголов и присоединяется к именной части своего корня через гласную **-э**: او سفارش **غذا** داد /у сефареш-э гäза дад/ (*Он заказал еду*), او کتاب را /у кетаб ра täхвил-э мäн дад/ (*Он дал мне книгу*).

Один из важных случаев разнообразности глагольных актантов в персидском языке заключается в том, что генитивный актант, который стилистически характеризуется разговорным [1, с. 107], часто имеет синонимы в форме прямого или предложного актанта. В первом вышеуказанном примере генитивный актант غذا /гäза/ (*еду*) можно превратить в прямой актант: او **غذا را** سفارش داد /у гäза ра сефареш дад/ (*Он заказал еду*), и во втором примере генитивный актант من /мäн/ (*мне*) можно превратить в предложный актант: او کتاب را **به من** تحویل داد /у кетаб ра бе мäн täхвил дад/ (*Он дал мне книгу*). Таким образом, в валентной модели этих составных глаголов можно указывать на разнообразные актанты следующим образом: [سفارش چه چیزی = چه چیزی را] /сефареш дадäн [сефареш-э че чизи = че чизи ра]/ (*заказать что*), [تحویل چه کسی = به چه کسی] /täхвил дадäн [täхвил-э че käси = бе че käси]/ (*давать кому*).

Вместе с этим при некоторых глаголах прямой и предложный актанты могут быть синонимичными, так, например:

(1) او **من** را نگاه کرد – او **به من** نگاه کرد /у мäн ра негах кäрд – у бе мäн негах кäрд/ (*Он посмотрел **на меня***) [1, с. 112];

(2) او **مرا** کمک کرد – او **به من** کمک کرد /у мä-ра комäк кäрд – у бе мäн комäк кäрд/ (*Он помог **мне***) [2, с. 202].

Далее мы рассмотрим *вариативность* глагольных актантов. Она представляет собой возможность заполнять одну и ту же валентность глагола разноструктурными актантами, имеющими одинаковый лексический состав и выражающими одно и то же понятие с разными смысловыми оттенками. Так, в примере *бояться собаки – собаку*, приведенном ранее, форма родительного падежа выражает значение неопределенности объекта, а форма винительного указывает на конкретный или известный объект [9, с. 414].

Вариативные актанты тоже можно описывать и группировать с точки зрения роли предлогов, но здесь обращать внимание на семантические различия между вариативными актантами более важно, чем классифицировать их по грамматической структуре. В связи с этим можно сказать, что основные случаи вариативности актантов отражаются в синонимичных предлогах, различающихся оттенками значения, или в грамматических значениях, свойственных каждому падежу. В качестве примера первого случая можно привести следующее.

(1) *Идти вдоль берега – по берегу*: актанты «синонимичны, но отличаются оттенками значения» [4, с. 33]. В первом актанте «указывается направление движения на пространстве, вытянутом в линию», а во втором «указывается место движения».

(2) *Спускаться по лестнице – с лестницы*: актанты различаются оттенками значения. Первый актант показывает движение «вниз по поверхности предмета», а второй – движение «от верхней до нижней ступеньки» [4, с. 179].

В качестве примера второго случая можно указывать на некоторые из основных оттенков значения:

(1) Полный или частичный охват объекта действием в варьировании винительного и родительного падежей. Например, *принести дрова – дров*, *выпить чай – чая*, первая форма «представляет объект как единое целое, без указания на его количество», а вторая «указывает на некоторое количество объекта» [6, с. 59].

(2) Конкретность или абстрактность объекта еще в варьировании винительного и родительного падежей. Например, *ждать трамвай – трамвая*, в первом актанте речь идет о конкретном, определенном трамвае, а во втором – о любом неконкретном, который идет в нужном направлении [6, с. 61]. В.Ю. Копров тоже отмечает, что такие различия между этими падежами актанта сопоставимы с одной из функций артиклей в английском языке: *Я жду автобус* ‘I’m waiting for the bus’ – *Я жду автобуса* ‘I’m waiting for a bus’.

(3) Значение объекта или орудия действия, например, *бросить камень – камнем*, первый только указывает на объект действия, так, *бросить камень в воду*, а второй употребляется в значении орудия, так, *бросить камнем в змею* [5, с. 473].

Некоторые из вариативных актантов наблюдаются только в сочетании с особыми глаголами, так, например: *лежать на постели* (‘отдыхать’) – *лежать в постели* (‘быть больным’); *вертеть пальцы* (‘крутить, причиняя им боль’) – *вертеть пальцами* (от нечего делать) [5, с. 473].

В валентной модели таких глаголов можно указывать кратко на смысловые оттенки вариативных актантов:

идти [*кто*] (*через что-*, *сквозь что-то* ‘применение большего усилия’);
принести [*кто*] [*что* ‘все’ – *чего* ‘немного’].

В персидском языке имеют место ограниченные случаи вариантов одного и того же актанта, различающихся оттенками значения. Вместе с этим эквиваленты русских вариативных актантов в персидском языке очень часто не считаются вариативными формами, и смысловой оттенок каждого из них выражается описательно с помощью вспомогательных слов, в частности: наречия, местоимения, прилагательного или сложного предлога. Например, *идти вдоль берега* ‘در امتداد ساحل راه رفتن/дäр эмтедад-э сахел рах рäфтäн/’ – *идти по берегу* ‘ در ساحل راه رفتن/дäр сахел рах рäфтäн/’, *спускаться по лестнице* ‘از پله پایین آمدن/äз пелле паин амäдäн/’ – *спускаться с лестницы* ‘تمام پله ها را پایین آمدن/тäмам-э пелле-ха ра паин амäдäн/’, *принести дрова* ‘همه هیزمها را آوردن/хäме-э хизом-ха ра авäрдäн/’ – *принести дров* ‘بخشی از هیزمها را آوردن/бäхши äз хизом-ха ра авäрдäн/’.

Итак, можно сказать, что в персидском языке такие актанты малознакомы и лишь наблюдаются в редких случаях, так, например, для обозначения определенности-неопределенности объекта прямой актант выражается вариативными формами следующим образом. Прямой актант в сочетании с послелогом را /ра/ обозначает, что объект и его свойства известны участникам речи: ماشین را دیدم /машин ра дидäм/ (*Я видел машину*). Прямой актант в сочетании с послелогом را /ра/ и неопределенными признаками существительных, т.е. гласным *-и* и числительным یک /йек/ (*один*), указывает на то, что объект известен только говорящему: یک ماشینی را دیدم /йек машин-и ра дидäм/ (*Я видел кое-какую машину*). И наконец, этот актант в сочетании с только неопределенным признаком *-и* обозначает, что объект неизвестен участникам речи и вообще считается неопределенным: ماشینی دیدم /машин-и дидäм/ (*Я видел какую-то машину*) [1, с. 238].

При рассмотрении и классификации варьируемых форм также наблюдаются такие конструкции, как *играть во что – на чем-что*, *соглашаться на что – с чем*. Однако такие разноструктурные актанты в основном отличаются от вариативных актантов по структурным и смысловым особенностям. Приведенные актанты в первом примере, хоть и заполняют одну и ту же валентность глагола, но не имеют одинакового лексического состава, т.е. каждый семантический разряд слов сочетается с этим глаголом в определенной грамматической форме, так, например, *играть в футбол*, *играть на скрипке*, *играть комедию*. Актанты во втором примере также заполняют одну и ту же валентность глагола, например, *соглашаться на операцию* и *соглашаться с выводом*, и, за исключением очень редких случаев, не имеют одинакового лексического состава, но их отличительная особенность относится не к значению актантов, а к значению глагола. Короче говоря, грамматическая форма этих актантов определяется смысловыми оттенками глагола: *соглашаться* в первом сочетании – значит «давать положительный ответ на что-л., позволять, разрешать» и во втором – «выражать, подтверждать свое единодушие с кем-чем-л., признавать правильным» [11, с. 530]. Мы называем такие случаи *множественностью* и *разветвленностью* глагольных актантов. Их можно рассмотреть подробно в отдельной статье, и поскольку наша задача состоит в изучении разнообразных и вариативных актантов, мы кратко указываем на их важные свойства в следующей таблице.

Типы актантов	Значение глагола одинаково?	Лексический состав актантов одинаков?	Отличительный признак актантов	Пример
разнообразные актанты	да	да	стилистический оттенок актантов	*любоваться чем = на что*
вариативные актанты	да	да	смысловой оттенок актантов	*ждать что -, чего*
множественные актанты	да	нет	семантический разряд актантов	*играть во что, играть на чем*
разветвленные актанты	нет	нет	значение глагола	*соглашаться на что, соглашаться с чем*

Кроме стилистического и смыслового оттенков, в некоторых случаях на выбор правильного актанта влияют и грамматические причины, так, например, при глаголах совершенного вида позиция винительного падежа сильнее, чем при глаголах несовершенного вида [9, с. 413 – 414], а в варьировании винительного и родительного падежей некоторые глаголы совершенного вида только сочетаются с актантом в форме винительного падежа: *искать место – места*, но: *сыскать место*.

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Глагол в качестве корня предложения имеет валентности, которые заполняются актантами.

2. Разнообразность глагольных актантов имеется и в русском, и в персидском языках. В первом языке они проявляются, как правило, в варьировании некоторых падежей и предлогов, а во втором – в результате изъятия предлогов или в варьировании синонимичных предлогов и некоторых типов актантов.

3. Разнообразные актанты полностью считаются синонимичными и только отличаются друг от друга по стилистическим характерам, поэтому использование каждого из них в сочетании с данного корня допустимо и приводит к построению грамматически и семантически правильного предложения.

4. В персидском языке в сравнении с русским наблюдаются ограниченные случаи вариативности глагольных актантов.

5. Вариативные актанты различаются между собой семантически. Поскольку в этом случае для выбора правильного варианта актантов необходимо

обратить внимание на смысловой оттенок, свойственный каждому из них, обычно понятие и изучение вариативных актантов вызывают большие трудности у учащихся.

6. Все эти особенности актантов можно представить в валентной модели глаголов, которая помогает лучше понять структуру предложений, а также облегчить как изучение, так и преподавание русского и персидского языков.

В целом такие понятия, как уникальность, разнообразность, вариативность, множественность и разветвленность глагольных актантов, имеют особое значение в синтаксических, смысловых и стилистических направлениях изучения русского и персидского языков, и перспективы дальнейшего исследования представляются в более глубоком обсуждении и анализе каждого из них, особенно двух последних, на которые в этой статье лишь кратко указывается.

Библиографический список

1. Табибзадех О. *Персидская грамматика: Теория автономных фраз, основанная на грамматике зависимостей*. Тегеран: Нашр-е-Марказ, 2012.
2. Табибзадех О. *Глагольная валентность и основные структуры предложений в современном персидском языке: Исследование по грамматике зависимостей*. Тегеран: Нашр-е-Марказ, 2007.
3. Шведова Н.Ю. и др. *Русская грамматика. Синтаксис*. Москва: Наука, 1980; Т. II.
4. Розенталь Д.Э. *Русский язык. Справочник-практикум: управление в русском языке*. *Практическая стилистика*. Москва: ОНИКС 21 век, Мир и Образование, 2005.
5. Розенталь Д.Э. *Русский язык в упражнениях*: для школьников старших классов и поступающих в вузы. Москва: АСТ, Мир и Образование, 2015.
6. Копров В.Ю. *Вариантные формы в русском языке*: учебное пособие для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения. Москва: Русский язык, 2006.
7. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. *Современный русский язык. Словарь-справочник*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2004.
8. Мадаени А., Юнесхах А. Об актантах и сирконстантах глагола и их функциях в строении предложений в персидском языке в сопоставлении с русским. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 492 – 496.
9. Белоусов В.Н., Ковтунова И.И., Кричинина И.Н. и др. *Краткая русская грамматика*. Москва, 2002.
10. 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.
11. Денисов П.Н., Морковкин В.В. *Словарь сочетаемости слов русского языка*. Москва: Русский язык, 1983.

References

1. Tabibzadeh O. *Persidskaya grammatika: Teoriya avtonomnyh fraz, osnovannaya na grammatike zavisimostej*. Tegeran: Nashr-e-Markaz, 2012.
2. Tabibzadeh O. *Glagol'naya valentnost' i osnovnye struktury predlozhenij v sovremennom persidskom yazyke: Issledovanie po grammatike zavisimostej*. Tegeran: Nashr-e-Markaz, 2007.
3. Shvedova N.Yu. i dr. *Russkaya grammatika. Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1980; T. II.
4. Rozental' D.`E. *Russkij yazyk. Spravochnik-praktikum: upravlenie v russkom yazyke*. *Prakticheskaya stilistika*. Moskva: ONIKS 21 vek, Mir i Obrazovanie, 2005.
5. Rozental' D.`E. *Russkij yazyk v uprazhneniyah*: dlya shkol'nikov starshih klassov i postupayuschih v vuzy. Moskva: AST, Mir i Obrazovanie, 2015.
6. Koprov V.Yu. *Variantnye formy v russkom yazyke*: uchebnoe posobie dlya inostrannyh uchaschihsya prodvinutogo `etapa obucheniya. Moskva: Russkij yazyk, 2006.
7. Kasatkin L.L., Klobukov E.V., Lekant P.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Slovar'-spravochnik*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2004.
8. Madaeni A., Yuneshah A. Ob aktantah i sirkonstantah glagola i ih funkciyah v stroenii predlozhenij v persidskom yazyke v sopostavlenii s russkim. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 492 – 496.
9. Belousov V.N., Kovtunova I.I., Krichinina I.N. i dr. *Kratkaya russkaya grammatika*. Moskva, 2002.
10. 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.
11. Denisov P.N., Morkovkin V.V. *Slovar' sochetaemosti slov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 81'36=512.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-335-338

***Darzhaeva N.B.**, Doctor of Sciences (Philology), senior research associate, Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude, Russia), E-mail: dnadezhda@mail.ru*

VALENCE CHARACTERISTIC OF THINKING VERBS IN THE BURYAT LANGUAGE. The relevance of studying the verbal valence in the Buryat language is determined by the complexity of the grammatical category of the verb and the need to determine its role in the sentence. The purpose of the study is to identify the correlation between valence, verb semantics and sentence structure. A preliminary analysis of Buryat polypredicative constructions with matrix verbs of thinking showed their uneven distribution over three structural types, depending on the valence characteristics. The purpose of this article is to classify Buryat verbs of thinking and to trace this dependence in different semantic subgroups. The novelty of the research lies in the fact that the semantic classification of the verbs of thinking has not been carried out earlier and the valence properties of the Buryat verbs have not been studied specifically. When describing the valence positions of the semantic subgroups of thinking, the author adheres to the scale of the gradation of valences according to the degree of obligatory / optional, adopted in the framework of the computer dictionary of Russian vocabulary RussNet. The study will expand the understanding not only of the Buryat, but also of the Mongolian verb in general. The research results can be applied in the practice of teaching Buryat and other Mongolian languages.

Key words: **Buryat language, verbs of thinking, valence, structural types of polypredicative constructions.**

***Н.Б. Даржаева,** д-р филол. наук, ст. науч. сотр. Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, г. Улан-Удэ, E-mail: dnadezhda@mail.ru*

ВАЛЕНТНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛОВ МЫШЛЕНИЯ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ

Актуальность изучения глагольной валентности в бурятском языке определяется сложностью грамматической категории глагола и необходимостью определения его роли в предложении. Цель исследования состоит в выявлении корреляции между валентностью, семантикой глагола и структурой предложения. Предварительный анализ бурятских полипредикативных конструкций с матричными глаголами мышления показал их неравномерное распределение по трем структурным типам в зависимости от валентностных характеристик. Задача этой статьи – классифицировать бурятские глаголы мышления и проследить эту зависимость у разных семантических подгрупп. Новизна исследования состоит в том, что ранее не проводилась семантическая классификация глаголов мышления, и специально валентностные свойства бурятских глаголов не изучались. При описании валентных позиций у семантических подгрупп глаголов мышления автор придерживается шкалы градации валентностей по степени обязательности/факультативности, принятой в рамках компьютерного словаря русской лексики RussNet. Исследование расширит представление не только о бурятском, но и в целом об общемонгольском глаголе. Результаты исследования могут быть применены в практике преподавания бурятского и других монгольских языков.

Ключевые слова: **бурятский язык, глаголы мышления, валентность, структурные типы полипредикативных конструкций.**

Статья подготовлена в рамках государственного задания (проект Мир человека в монгольских языках: анализ средств выражения эмотивности, № 121031000258-9)

Согласно вербоцентрической теории, разработанной французским филологом Л. Теньером [1], центром высказывания является предикат, «дирижирующий» всеми остальными актантами. С.Д. Кацнельсон, также подчеркивая главенствующую и определяющую роль глагола, писал о том, что он, «выражая определенное значение, в то же время содержит в себе макет будущего предложения» [2, с. 88]. Эти идеи остаются актуальными для монгольского глагола, поскольку для языков этой группы характерен фиксированный порядок слов в предложении, и в финитной функции он (глагол) всегда занимает конечную позицию (SOV), подчиняя левую часть предложения. Таким образом, семантика глагола, его валентностные характеристики определяют структуру предложения в целом.

Корреляция между валентностью, семантикой и структурой бурятского предложения, являющаяся целью статьи, исследуется впервые. В ранних (Я. Шмидт [3], Ал. Бобровников [4], О. Ковалевский [5], А. Бобровников [6], В. Котвич [7]) и более поздних [8] грамматиках по монгольскому и бурятскому языкам основное внимание уделяется залоговым, временным формам и формам наклонения глагола. Специальные работы, посвященные глаголам и их валентностным характеристикам, в бурятском языкознании отсутствуют.

Семантическая классификация и выявление зависимости структурного типа всей конструкции от валентностных и семантических характеристик глаголов мышления – задача нашего исследования. В результате семантической классификации мы выявили следующие семантические подгруппы среди глаголов мышления в бурятском языке, объединенные валентностными позициями: 1) собственно мышления/размышления (*бодо-* ‘думать’; *бодолгото боло-* ‘задуматься’; *бодожо үзэ-*‘подумать’; *бодомжол-* ‘думать, раздумывать’; *сэдьхэ-* ‘думать, мыслить’*; шэбшэ-* ‘думать, размышлять’; *һана-* ‘помнить, думать’; *ухаагаа/ бодолоо гүйлгэ-* ‘думать); 2) со значением результата мыслительного акта (*шиидэ-* ‘решать’, *бодо-* ‘думать, решать’); 3) со значением хранения и реконструкции события (*һана-* ‘помнить, вспоминать’, *дурда-* ‘вспоминать’, *һанаандаа орүул-* ‘вспоминать’); 4) со значением конструирования события (*таа-* ‘угадывать’, *тухайл-* ‘догадываться’, *тани-* ‘узнавать’); 5) со значением утраты информации о событии (*марта-* ‘забывать’); 6) со значением знания *(мэдэ-* ‘знать’).

Полипредикативные конструкции с глаголами мышления в главной части представлены несколькими структурными разновидностями: это монофинитные (1) синтетические (причастно-падежные) и (2) аналитико-синтетические (причастно-послеложные), а также (3) бифинитные аналитические (в основном со скрепой *гэжэ*). Каждая перечисленная выше подгруппа в зависимости от перечня валентных позиций глаголов, входящих в нее, предопределяет свой набор структурных типов конструкций.

Новизна исследования состоит в том, что впервые при описании валентных позиций у семантических подгрупп мышления мы будем придерживаться шкалы градации валентностей по степени обязательности/факультативности, принятой в рамках компьютерного словаря русской лексики RussNet. «Обязательной валентность считается, если она встречается более чем в 67% контекстов, факультативной (хотя и тоже существенной для различения значений) – от 35% до 67%. Встречаемость менее чем в 35% случаев говорит о том, что мы имеем дело с окказиональным сочетанием, не представляющим важности для лексико-грамматического описания» [9; 3]. Автор статьи выделяет следующие неокказиональные валентности для глаголов мышления: субъект, объект, предложная группа о/об/обо + П. п.; обстоятельство образа или способа действия, обстоятельство времени, придаточное предложение, прямая или косвенная речь [там же]. Мы будем рассматривать только валентности, актуальные для уровня сложного (полипредикативного) предложения. Так, валентность объекта реализуется в причастно-падежном типе (благодаря форме винительного падежа причастного сказуемого зависимой части информация здесь подается как объект интеллектуального действия); валентность темы содержания интеллектуального действия реализуется в причастно-послеложном типе (благодаря делиберативному послелогу *тухай* ‘о, об’); валентность содержания интеллектуального действия реализуется в бифинитном типе с изъяснительной скрепой *гэжэ*. Обязательную для всех глаголов мышления валентность субъекта мы отдельно рассматривать не будем.

Итак, начнем с **подгруппы собственно глаголов мышления**. Анализ употреблений в Корпусе бурятского языка (http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru) полипредикативных конструкций с их участием в главной части показал, что от 85% до 99% случаев употребления приходится на бифинитную конструкцию с *гэжэ*; от 1% до 4,2% – на конструкцию с делиберативным послелогом *тухай*; от 2% до 7% – на конструкцию с причастием в винительном падеже. Причем глагол длительного интеллектуального действия *бодолгото боло-* ‘задуматься, стать задумчивым’ ни разу не встретился в причастно-падежной конструкции, очень редко с *гэжэ*, еще реже с *тухай*. Таким образом, для этой семантической подгруппы наиболее релевантной является валентность содержания мыслительного акта, реализуемая в полипредикативных конструкциях посредством скрепы *гэжэ*. «Значение конструкций со скрепой *гэжэ* расширилось от выражения содержания речи и мысли до обобщенного значения психической деятельности вообще. В качестве русского переводного эквивалента скрепе *гэжэ* наиболее адекватно соответствует частица *мол*, грамматикализованная сходным образом (от глагола речи в служебном употреблении)» [10, с. 39].

Проиллюстрируем типы конструкций с глаголами собственно мышления. Итак, аналитический тип:

(1) *Мария* *Яковлевна* *гар-аа-л* *һарбай-гаа* *һаа-мни,*
М. Я. рука-refl-pcl протянуть-pc.prs pcl-poss1sg
альган *дээрэ-мни* *наран* *тогто-шо-хо*
ладонь pstp-poss1sg солнце остановиться-intens-pc.fut
гэжэ *сэдьхэ-бэ*
comp думать-pst [3sg/pl].

‘Мария Яковлевна подумала, мол, если только протяну руку, солнце застынет на моей ладони’ (БК).

Редко – аналитико-синтетический (реализуется валентность темы содержания интеллектуального действия):

(2) *Шүд-өө* *хабжагануул-жа* *һуу-һан* *Аламжа* *ами-яаабар-ха*
зуб-refl щелкать-cvb сидеть-pc.pst А. жизнь-refl спасать-pc.fut
тухай *удаан* *шэбшэ-нэ*
pstp долго думать-prs [3sg]

‘Сидящий на стуле Аламжа, щелкая зубами, долго думает о том, как спасти свою жизнь’ (БК).

Валентность объекта реализуется у таких односоставных глаголов, как *бодо-, бодомжол-, шэбшэ-, сэдьхэ-* (двусоставные глаголы уже имеют в своем составе имя в падежной форме):

(3) Энэ *үер-ые* *яа-жа* *өөһэдөө* *даба-жа*
этот наводнение-acc q-cvb сами преодолевать-cvb
бай-һан-аа *баһа* *бодо-но*
aux-pc.pst-refl также думать-prs [3sg].

‘(Он) также думает о том, как они сами преодолевают это наводнение’ (БК).

С причастием будущего времени у глаголов мышления наблюдается сдвиг в семантике от размышления к результату мышления: ‘думать’ → ‘решить’:

(4) *Головкин* *гэнэн* *Наст-иие* *айлг-аад,* *зөөри-ие-нь*
Г. простой Н.-acc пугать-cvb имущество-acc-poss3
шул-аад, *хобхоро-н* *арил-х-ые* *бодомжол-бо*
обирать-cvb отрываться-cvb уходить-pc.fut-acc решать- [3sg/pl].

‘Головкин решил, напугав наивную Настю, обобрать ее имущество и убраться прочь’ (БК).

Логично перейти к группе **глаголов со значением результата мыслительного акта** (*шиидэ-* ‘решать’, *бодо-* ‘думать, решать’). Поскольку эти глаголы своей семантикой ориентированы на зависимые действия гипотетического характера, их валентности реализуются в конструкциях с причастием будущего времени в зависимой части. Так, валентность содержания результата интеллектуального действия находит выражение в конструкциях с целевой аналитической цепочкой – *хА гэжэ* (70% от общего количества случаев полипредикативного употребления):

(5) *Энэ* *мүнгэ-еэ* *Семен-до* *үгэ-хэ* *гэжэ* *тэрэ шиидэ-бэ*
этот деньги-refl С.-dat дать-pc.fut comp он решать-pst [3sg/pl].

‘Он решил отдать эти деньги Семену’ (БК).

Всего 17% от общего числа употреблений приходится на аналитическую конструкцию с *гэжэ*:

(6) *Салдага* *нюсгөөр-шье* *һаа-нь,* *заатал* *һаа* *һурһуули-да*
совсем нагишом-pcl pcl-poss3 непременно школа-dat
оро-хо-б *гэжэ зосоо-гоо* *шиидэ-бэ-б*
входить-pc.fut-1sg comp внутри-refl решать-pst-1sg

‘Я решил про себя, что непременно, хоть нагишом, поступлю в школу’ (БК).

Более 8% от общего числа употреблений занимает причастно-падежная конструкция, в которой реализуется валентность объекта интеллектуального действия:

(7) *Харин* *Тогоошо* *гэртээ* *буса-х-ые* *шиидэ-бэ*
однако Т. домой возвращаться-pc.fut-ассрешать-pst[3sg/pl]

‘Однако Тогоошо решил вернуться домой’ (БК).

Окказиональными считаем причастно-послеложные предложения с послелогом *тухай* ‘о, об’, возникающие под влиянием русского языка:

(8) *…шархатааша-д-аа* *аэродром* *абааша-ха* *тухай* *шиидэ-хэ-гты*
раненый-pl-refl аэродром везти-pc.fut pstp решать-imp:2pl

‘Решайте о том, чтобы отвезти своих раненых на аэродром’ (БК).

Таким образом, для глаголов со значением результата мышления наиболее актуальна валентность содержания, реализующаяся в конструкциях с гипотетической зависимой частью. Здесь также выше доля причастно-падежных конструкций.

Далее рассмотрим группу **глаголов со значением хранения и реконструкции события** (*һана-* ‘помнить, вспоминать’, *дурда-* ‘вспоминать’, *һанаандаа оруул-* ‘вспоминать’). Эти глаголы реализуют только валентность объекта в причастно-падежной конструкции с причастием прошедшего времени или многократным. Примеры:

(9) *Доржима-гай ухаа алда-һ-ые-нь һана-ба*
Д.-gen ум упустить-pc.pst-acc-poss3 вспоминать-pst [3sg/pl]
‘(Он) вспомнил, как Доржима растерялась’ (БК).

(10) *Жамбал Намжил хоёр-той буу-жа яба-даг-аа*
Ж. Н. два-com спускаться-cvb aux-pc.hab-refl
һанаан-д-аа оруул-ха-да-м…
мысль-dat-reflвносить-pc.fut-dat-poss1sg
‘Когда я вспомнил, как спускались с Жамбалом и Намжилом…’ (БК).

Однако нами обнаружен один окказиональный случай употребления в аналитической конструкции:

(11) *…нэгэтэ могой жэл тухай үбгэн аба-мни хэл-ээ*
однажды змея год pstp дед-poss1sg говорить-pc.prs
һэн гэжэ һана-ба
pcl comp вспоминать-pst [3sg/pl]
‘(он) вспомнил, мол, однажды мой дед говорил прогод змеи’ (БК).

Кстати, многозначный глагол *һана-* ‘думать, помнить, хотеть’ является ярким примером того, как коррелируются между собой валентность, значение и структура конструкции: в аналитической конструкции реализуется валентность содержания, и, тем самым, актуализируется значение ‘думать’, в причастно-падежной с причастием фактивным реализуется валентность объекта, и выражается значение ‘помнить’, с причастием будущего времени – ‘хотеть, собираться’.

В группе **глаголов со значением конструирования события** (*таа-* ‘угадывать’, *тухайл-* ‘догадываться’, *тани-* ‘узнавать’) прежде всего актуальна валентность объекта, реализующаяся в причастно-падежной конструкции (58%):

(12) *Юун-нэ һогто-ны-мни эльгэ нимгэнтэй*
что-acc пьянеть-pc.pst:acc-poss1sg чувствительный
эжы-мни таа-ба
мать-poss1sg угадывать-pst [3sg/pl]
‘Моя чувствительная мама догадалась, от чего я опьянел’ (БК).

Также довольно часто реализуется валентность содержания (более 40%) в конструкциях с *гэжэ:*

(13) *Намар боло-хо-до Дыжид дахинаа үбдэ-жэ,*
осень становиться-pc.fut-dat Д. снова болеть-cvb
халуур-жа эхил-ээ гэжэ таа-ба
температурить-cvb начинать-pc.prs comp угадывать-pst [3sg/pl]
‘(Он) догадался, что с приходом осени Дыжид снова заболела и начала температурить’ (БК).

У глаголов этой семантической группы отсутствует валентность темы содержания интеллектуального действия.

В следующую группу мы включили единственный **глагол со значением утраты информации о событии** (*марта-* ‘забывать’), который имеет только валентность объекта и управляет причастием в винительном падеже.

(14) *Би танда түрүүн хэлэ-хэеэ март-аа-б*
я вам раньше говорить-pc.fut:acc забывать-pc.prs-1sg
‘Я забыл сказать вам раньше’ (БК).

Приведем примеры окказионального употребления этого глагола в причастно-послеложной (под влиянием русского языка) и аналитической конструкциях:

(15) *Цыбиков-ые трибунал-аар хэһээ-хэ тухай марта-гты*
Ц.-acc трибунал-ins наказывать-pc.fut pstp забывать-imp:2pl
‘Забудьте о том, чтобы наказать Цыбикова через трибунал’ (БК).

(16) *Энэ дэлхэй дээрэ хүн_зон, ажал_хүдэлмэри,*
Этот мир pstp люди работа
ажабайдал-шье бии юм гэжэ март-аад яба-на
жизнь-pcl есть pcl comp забывать-cvb aux-prs [3sg]
‘(Он) забыл, что на этом свете есть люди, работа, даже жизнь’ (БК).

В отдельную группу мы также выделили **глагол знания** *мэдэ-* ‘знать’, который в равной степени реализует валентности содержания и объекта. Приведем примеры аналитической и причастно-падежной конструкций:

(17) *Үнгэр-нэн шуурган буса-ха-гүй гэжэ* проходить-pc.pst
буря возвращаться-pc.fut-neg comp
мэдэ-дэг
знать-pc.hab [3sg/pl]
‘Знает, что прошедшая буря не вернется’ (БК);

(18) *Алтан-ай хойноһоо агна-һан зон-до эсэг-ын-гээ*
золото-gen pstp охотиться-pc.pst народ -dat отец-gen-refl
ямар-аар ханда-даг-ые мэдэ-нэ
какой-ins относиться-pc.hab-acc знать-prs [3sg]
‘(Он) знает, как относится его отец к людям, охотящимся за золотом’ (БК).

Гораздо реже глагол *мэдэ-* реализует валентность темы содержания и употребляется в причастно-послеложной конструкции:

(19) *Тэдэн-эй ото кино-до ошо-дог тухай мэдэ-нэ гү-ш?*
они-gen часто кино-dat идти-pc.hab pstp знать-prs q-2sg
‘Ты знаешь о том, что они часто ходят в кино?’ (БК).

Сюда можно также отнести глагол *ойлго-* ‘понимать’, который, в отличие от *мэдэ-* ‘знать’, имеет обязательную валентность объекта. Но на уровне полипредикативного предложения в текстах на 50% чаще реализует валентность содержания в аналитической конструкции с *гэжэ*. Примеры:

(20) *Шэхэ-тэй-шье амитан-да намайе тулюур бол-оо*
ухо-com-pcl существо-dat меня слабый становится-pc.prs
гэжэ дуулга-ха-гүй-гөө ойлго-бо бээ-ш?
comp сообщать-pc.fut-neg-refl понимать-pst pcl-2sg
‘Ты ведь понял, что не нужно сообщать никому (букв.: всем существам с ушами), что я ослаб’ (БК).

(22) *Хайшан гээд тэрээ-ниие оло-хоёо мүнөө би*
каким образом он-acc находить-pc.fut:acc сейчас я
ойлг-оо-б
понимать-pc.prs-1sg
‘Я сейчас понял, как его найти’ (БК).

Чрезвычайно редко встречаются примеры с послелогом *тухай*:

(23) *Ямар аюул-да оро-хо бай-һан тухай-гаа*
какой несчастье-dat входить-pc.fut aux-pc.pst pstp-refl
тэдэ-нэр мүнөө-л ойлго-бо
они-pl сейчас-pcl понимать-pst [3sg/pl]
‘Они только сейчас поняли о том, в какое несчастье должны были попасть’ (БК).

Таким образом, глаголы хранения, реконструкции события, а также глагол утраты информации, реализуя только валентность объекта, встречены в синтетических (причастно-падежных) конструкциях. Глаголы собственно мышления, конструирования и обладания информацией преимущественно реализуют валентность содержания речи в аналитической конструкции. Валентность содержания результата интеллектуального действия находит выражение в конструкциях с целевой аналитической цепочкой *–хА гэжэ*. Глаголы конструирования и знания в равной степени реализуют валентности содержания и объекта.

Название \ Тип конструкции	Синтетическая конструкция	Синтетико-аналитическая	Аналитическая конструкция
Глаголы собственно мышления	±	±	+
Глаголы со значением результата	±	-	-хА гэжэ
Глаголы хранения, реконструкции события	+	-	-
Глаголы конструирования события	+	-	+
Глагол утраты информации	+	-	-
Глагол знания	+	±	+

Итак, наше представление о бурятском глаголе мышления дополнилось знаниями о семантических подгруппах и существовании в языке глубокой взаимосвязи между семантикой глагола и структурой предложения. Валентностным характеристикам глаголов мышления, обусловленным их семантикой, прежде всего, отвечают синтетический тип конструкции (реализация валентности объекта интеллектуального действия) и аналитический (реализация валентности содержания интеллектуального действия). Синтетико-аналитическая конструкция для большинства бурятских глаголов мышления является окказиональной, она возможна только для отдельных подгрупп – собственно мышления и знания. Результаты исследования найдут применение как в преподавательской деятельности, так и при написании раздела морфологии новой академической грамматики бурятского языка. Для выявления общей картины валентностных свойств бурятского глагола необходимы дальнейшие исследования глаголов других семантических групп.

Сокращения:

БК – Бурятский корпус http://web-corpora.net/BuryatCorpus/search/?interface_language=ru

Библиографиеский список

1. Теньер Л. *Основы структурного синтаксиса*. Москва: Прогресс, 1988.
2. Кацнельсон С.Д. *Типология языка и речевое мышление*. Ленинград: Наука, 1972.
3. Шмидт Я.И. *Грамматика монгольского языка*. Санкт-Петребург, 1832.
4. Бобровников А. *Грамматика монгольского языка*. Санкт-Петербург, 1835.
5. Ковалевский О.М. *Краткая грамматика монгольского книжного языка*. Казань: Типография Казанского университета, 1835.
6. Бобровников А. *Грамматика монгольско-калмыцкого языка*. Казань, 1849.
7. Котвич В.Л. *Лекции по грамматике монгольского языка*. Санкт-Петербург, 1902.
8. *Грамматика бурятского языка. Фонетика и морфология.* Москва, 1962.
9. Филиппов А.К. Структура рамок валентностей лсг глаголов положения в пространстве и ЛСГ глаголов мышления. *Структурная и прикладная лингвистика*. 2010; № 8: 117 – 137.
10. Скрибник Е.К. Скрепа гэжэ в бурятских эмотивных конструкциях. *Сибирский филологический журнал*. 2015; № 2: 36 – 43.

References

1. Ten'er L. *Osnovy strukturnogo sintaksisa*. Moskva: Progress, 1988.
2. Kacnel'son S.D. *Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie*. Leningrad: Nauka, 1972.
3. Shmidt Ya.I. *Grammatika mongol'skogo yazyka*. Sankt-Petreburg, 1832.
4. Bobrovnikov A. *Grammatika mongol'skogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 1835.
5. Kovalevskij O.M. *Kratkaya grammatika mongol'skogo knizhnogo yazyka*. Kazan': Tipografiya Kazanskogo universiteta, 1835.
6. Bobrovnikov A. *Grammatika mongol'sko-kalmyckogo yazyka*. Kazan', 1849.
7. Kotvich V.L. *Lekcii po grammatike mongol'skogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 1902.
8. *Grammatika buryatskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva, 1962.
9. Filippov A.K. Struktura ramok valentnostej lsg glagolov polozheniya v prostranstve i LSG glagolov myshleniya. *Strukturnaya i prikladnaya lingvistika*. 2010; № 8: 117 – 137.
10. Skribnik E.K. Skrepa g`ezh`e v buryatskih `emotivnyh konstrukciyah. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2015; № 2: 36 – 43.

Статья поступила в редакцию 15.09.21

УДК 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-338-342

Sergienko N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sergienkonat@mail.ru*

Evsyukova A.S., *student, Linguistic Institute, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: anna.evs1721@gmail.com*

'WORDS OF THE YEAR': REFLECTION OF ETHNOCULTURAL FEATURES OF LANGUAGES. The article examines features of language representation in the national campaigns 'Word of the Year': in Germany, the USA, Great Britain and Russia. 'Word of the Year' shortlists linguistic units and points out words that are indicators and markers of the year, words that have had the greatest impact on the national linguistic and cultural worldview. The words of the year demonstrate the connection with the processes and events that are currently taking place in the world and in the country and which turn out to be the most important for a particular language community. In the process of choosing the words of the year in each country, fundamental is the words' significance for a particular nation at a given historical period. 'Words of the Year' in different language communities differ in the subject matter, stylistic characteristics, structural and semantic features of linguistic units that contain encoded cultural information.

Key words: **word of the year, ethnocultural, specificity, semantics, thematic groups.**

Н.В. Сергиенко, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: sergienkonat@mail.ru*

А.С. Евсюкова, *студентка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: anna.evs1721@gmail.com*

«СЛОВО ГОДА»: ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются особенности языковой репрезентации в национальных акциях «Слово года» в Германии, США, Великобритании и России. Акция «Слово года» вычленяет языковые единицы и указывает на слова, которые являются индикаторами и маркёрами года, слова, которые оказали наибольшее влияние на национальную лингвокультурную картину мира. Слова года демонстрируют связь с процессами и событиями, происходящие в мире и стране, и которые оказываются наиболее важными для определенного языкового сообщества. При выборе слов года в каждой стране основополагающей является их значимость для конкретной нации в данный исторический период. Слова года в различных языковых версиях отличаются вариативностью тематики, стилистическими характеристиками, структурно-семантическими особенностями языковых единиц, которые содержат в себе закодированную культурную информацию.

Ключевые слова: **слово года, этнокультурный, специфика, семантика, тематические группы.**

В последние 10 лет в России наблюдается исследовательский интерес к акции «Слово года» и языковым единицам, которые являются индикаторами и маркёрами года, что говорит об актуальности предпринимаемого исследования. Ряд ученых изучают лексические единицы, которые отражают фокусы общественного внимания в России и зарубежных странах [1; 2], другие исследуют возможности использования материалов проекта «Слово года» как средства формирования социокультурной компетенции [3]. Кроме того, существуют компаративные исследования разных языковых сообществ, которые раскрывают большие возможности в плоскости сравнительного языкознания [4; 5]. Это указывает на возможности и перспективы разностороннего изучения данных языковых единиц.

Научная новизна работы заключается в том, что в рамках данного исследования мы предпринимаем попытку сопоставительного анализа четырёх вариантов акции «Слово года»: в США (American Dialect Society – ADS), Великобритании (Oxford Languages – OL), Германии (Gesellschaft für deutsche Sprache – GfdS) и России (экспертный совет при Центре творческого развития русского языка – ЦТРРЯ). Целью работы является рассмотрение и анализ лексических единиц – слов-победителей акций «Слово года»; задачи исследования: провести количественный и качественный анализ исследуемых единиц, определить тематические группы слов-победителей и их процентное соотношение, сравнить проявление национальных особенностей языков в исследуемых единицах.

В качестве гипотезы выдвигается следующее положение: слова года демонстрируют не только связь с теми процессами, которые происходят в мире и стране, но и отображают разноуровневые особенности самого языка – репрезентантов культуры.

Акция «Слово года» зародилась в Германии в 1971 году, когда она была проведена впервые, несколько лет акция не проводилась, и только с 1977 г. она стала традиционной. При выборе слов года членами жюри решающим является не частота употребления слова или выражения, а, скорее, его популярность и значение для немецкого общества. В выборе немецких «слов года» может принять участие любой гражданин, который владеет немецким языком, читает книги, газеты, журналы, издаваемые на немецком языке, смотрит немецкое ТВ, фильмы, сайты – всё, что может быть так или иначе связано с немецким языком. При выборе слов предпочтение отдаётся словам, которые используются наиболее частотно и / или имеют новые значения [6]. За всю историю существования акции 'Wort des jahres' словами года были 40 слов и 6 словосочетаний (***Hartz IV, dasalte Europa, der 11. September, die neuen Bundesländer, heißer Herbst, konspirative Wohnung***). С точки зрения тематического деления наиболее представленными

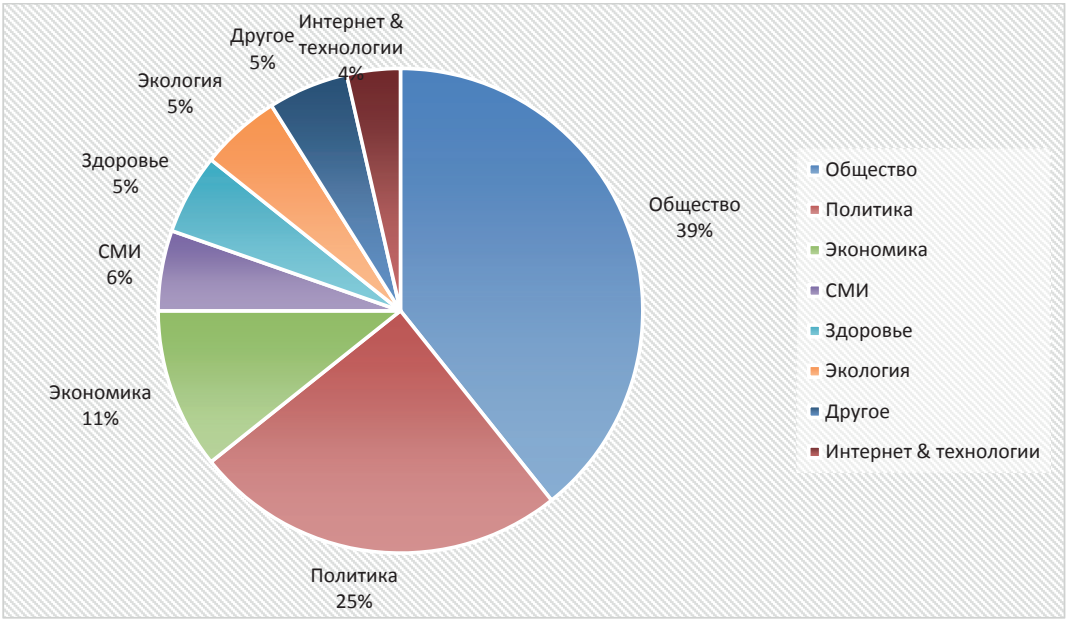


Рис. 1. Тематические группы «Слов года» по версии GfdS

оказываются группы «общество» – 39%, «политика» – 25%, «экономика» – 11% (рис. 1).

Доминирование тематической группы «общество» может сигнализировать о том, что для граждан Германии более важными вопросами являются социальные, общественно значимые, например, принятие закона о «пенсии из уважения» (*Respektrente* – слово года 2019), массовый приток беженцев в Германию (*Flüchtlinge*– слово года 2015), тест на устойчивость (*Stresstest* – слово года 2011).

Несмотря на то, что среди главных слов года есть заимствования из других языков *(Millenium, Multimedia, Aids)*, в основном из английского, цифровые гибридные сочетания *(Hartz IV, der 11. September)*, топонимы или сочетания с топонимами *(Jamaika-Aus, dasalte Europa, Tschernobyl)*, всё же основная масса слов года – это сложные слова, композиты, которые являются характерной особенностью немецкого языка. Ни в одном языке мира нет таких сложных слов, которые могут состоять из нескольких десятков букв, что говорит о том, что композиты являются национально-культурной особенностью немецкого языка. Композиты – победители акций «*Die Wörterdes jahres*», в основе своей сложные существительные (67%), состоящие из двух и более основ.

С одной стороны, слова года в Германии отражают те общественные и политические события, которые важны для всего мира *(Corona-Pandemie, postfactisch, Flüchtlinge, Finanzkrize)*, с другой стороны, большинство слов победителей акции (69%) отражают явления, которые актуальны для германского народа. Например, известно, что Германия является государством с одной из самых эффективных систем социальной защиты, поэтому ряд слов победителей репрезентируют область насущных социальных вопросов *(Respektrente, Sparpaket, Socialabbau, Hartz IV, Gesundheitsreform)*, которые, так или иначе, являются единицами национальной когнитивной базы. Национально-культурная специфика проявляется в лексических единицах, которые указывают на политические процессы, которые проходили в Германии *(Jamaika-Aus, GroKo, Rot-Grün, Superwahljahr)*. Культурно-специфическая составляющая проявляется в семантике таких словах как *Wutbürger, Teuro, Schwarzgeldaffäre, Besserwessi, Reisenfreiheit*, *Ellenbogengesellschaft, heißerHerbst,* которые требуют дополнительных пояснений при переводе на иностранный язык, т.к. несут в себе закодированную культурную информацию. Так, слово года 1991 – *Besserwessi* переводится на русский язык как «всезнайка», однако необходимо дать комментарий относительно данного концепта. *Besserwessi* – это именование человека, который проживал в западной части Германии (в период воссоединения Германии, в начале 90-х), демонстрировавшего некоторое высокомерие по отношению к гражданам новых федеральных земель из восточной Германии (Wessi – aus Westdeutschland, Ossi – aus Ostdeutschland). Таким образом, без знания этнокультурного компонента многих лексических единиц, представленных в акции «*Die Wörter des Jahres*», семантика данных слов останется не до конца понятной или же совсем неправильно декодированной.

«Слово года» Американского диалектологического общества – первая англоязычная версия данной акции, а также единственная, итоги которой объ-

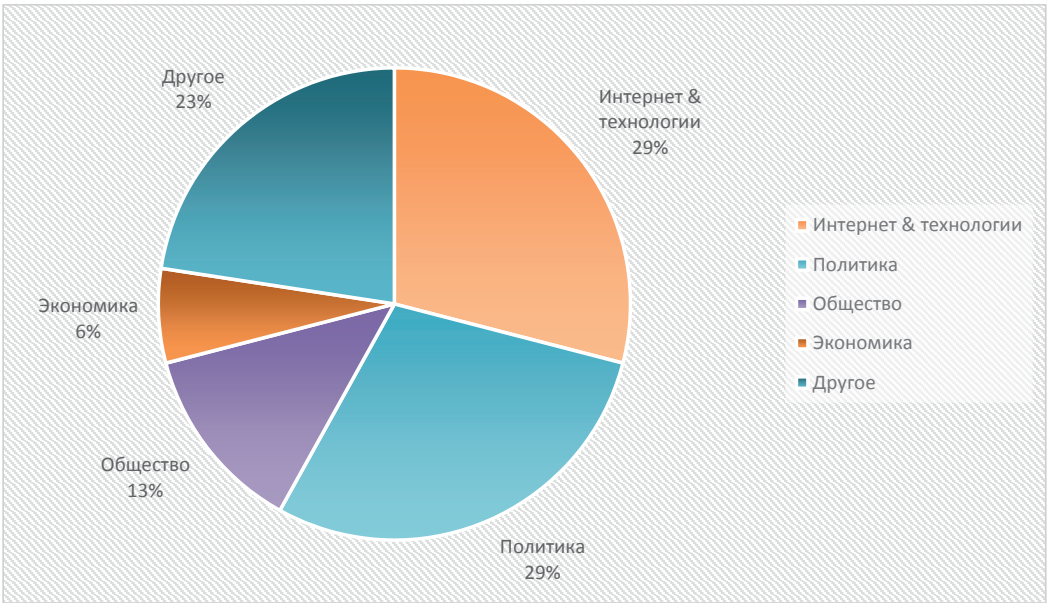


Рис. 2. Тематические группы «Слов года» по версии ADS

являются уже после окончания календарного года. Результаты определяются голосованием независимых лингвистов и не связаны с коммерческими интересами. Американское диалектологическое общество, основанное в 1889 году, изучает английский язык, его американский и канадский варианты, а также другие языки, которые оказали влияние на английский язык или на которые он оказал влияние. В состав общества входят ученые и любители, профессора и студенты, профессионалы и дилетанты, учителя и писатели, студенты и выпускники вузов [7].

Начиная с 1990 года, члены Американского диалектологического общества собираются на ежегодный конгресс, иногда называемый «Суперкубком лингвистики», чтобы увенчать слово, наиболее точно определяющее уходящий год. На примере списка слов года Американского диалектологического общества можно проследить динамику общественных интересов в США. Акция началась с политического неологизма *bushlips*, но вскоре стали доминировать слова, относящиеся к сфере научно-технического прогресса. Так, с 1993 по 1999 год 6 из 7 слов года имели отношение к сфере технологий, Интернета (*informationsuperhighway*, *cyber*, *web*, *millenniumbug*, *e-*, *Y2K*). Ситуация поменялась в 2000 году в связи с нестабильной политической обстановкой в мире, в частности в США, сдвиг в сфере интересов и переживаний американцев отразился на выборе главных слов американского варианта английского языка, которые так или иначе связаны с политикой. Однако с 2009 года быстрое развитие Интернета и социальных сетей вызвало новый всплеск «слов года», имеющих отношение к новейшим технологиям (2009 – *tweet*, 2010 – *app*, 2012 – *hashtag*). Очевидно, что наиболее важными сферами жизнедеятельности для американцев являются «Интернет и технологии» – 28% и «политика»– 28%. Процентное соотношение тематических групп отображено на диаграмме (рис. 2).

Доминирование тематических групп «Интернет и технологии» и «политика» демонстрирует то, что США являются флагманом в разработке и использовании новейших технологий. Активное использование инновационных разработок является частью государственной политики в США. Что качается политики, то США является одной из стран, которые определяют политическую повестку дня во всём мире. Для американцев характерен интерес к политическим событиям в стране и зарубежом, однако словами года стали лексические единицы, связанные с событиями внутри страны (*bushlips, chad, truthiness, 9/11, fakenews*), что указывает на то, что для граждан США внутриполитические проблемы более важны, чем внешнеполитические. Большинство слов победителей акции отражают те проблемы, которые важны только для американского народа (90%).

Из 31 слова (или словосочетания), которое стало победителем, 55% слов являются моносиллабическими или состоящими из двух слогов, что является особенностью английского языка – большинство слов английского языка состоят из 1 – 2 слогов, для английского языка не характерно наличие слов с 3 и более аффиксами, что отличает его от немецкого языка, несмотря на то, что они принадлежит к одной языковой группе индоевропейской семьи языков.

Более половины слов победителей акции имеют этнокультурную маркированность, особенно это касается политической сферы. Так, неологизм *bushlips* при в буквальном переводе теряет всяческий смысл, поэтому будет необходим пространный описательный перевод с некоторыми комментариями. *Bushlips* произошло от слияния фамилии американского президента Джорджа Буша (Bush) (в английском языке слово *bush* переводится как «куст») и слова *lips*, напоминающего по звучанию слово *bullshit*, и обозначающего пустые слова, нарушенное обещание. Это связано с тем, что в 1988 году, после принятия республиканской кандидатуры на пост президента Буш в своем обращении к избирателям сказал: ‘Readmylips: nonewtaxes’. Обещание было нарушено в 1990 году, что вызвало общественное негодование и появление остроумного неологизма.

В Великобритании акция «Слово года» проводится издательством Оксфордского университета, впервые она прошла в 2004 году. Слова-кандидаты отбираются на основе данных, собранных специальными программами языковых исследований, включая OxfordCorpus, базу данных, содержащую почти 2,1 миллиарда слов языков Великобритании, США, Ирландии, Австралии, Новой Зеландии, Карибского бассейна, Канады, Индии, Сингапура и Южной Африки, которая ежемесячно собирает около 150 миллионов слов современного английского языка из веб-публикаций. Чтобы стать кандидатом на «Слово года» Оксфордского словаря, языковая единица должна быть придумана за последний год и / или она должна быть очень важной и заметной в течение последних 12 месяцев. Многие слова-кандидаты из шорт-листов акции сразу же добавляются в онлайн-версию словаря или добавляются как новые значения существующих слов [8].

Характерной особенностью британских «слов года» является значительный процент молодежного сленга, к которому можно отнести около трети всех слов-победителей (27%). Например, слово *chav* – уничижительное прозвище, довольно близким русским эквивалентом которого можно назвать слово «гопник». Данное слово популярно среди британской молодежи, но при этом большинству англоговорящих людей из других стран оно незнакомо, что указывает на его национальную специфику.

В англоязычных версиях акции практически отсутствуют заимствования из других языков, исключением является выбранное издательством Оксфордского университета в 2005 году слово *sudoku*, пришедшее в английский и другие языки из японского.

Другим особенным победителем стало вовсе не слово и даже не морфема или цифра, а эмодзи – 😂. Издательство объяснило подобный выбор тем, что, хотя эмодзи/смайлики существуют еще с конца 1990-х годов, в 2015 году их использование, как и использование самого слова *emoji,* резко возросло. Эмодзи больше не являются прерогативой подростков, вместо этого они стали восприниматься как интересный социальный и лингвистический феномен, поскольку их можно воспринимать как форму выражения мыслей и эмоций, способную преодолевать языковые барьеры [8].

В 2020 году британская акция отличилась отказом от выбора единого слова года. На своем сайте издательство пояснило подобное решение тем, что 2020 год сложно описать одним словом и опубликовало расширенный список, в который вошли такие слова, как *Covid-19, lockdown, socialdistancing, reopening, impeachment, cancelculture, Belarusian, netzero* и др.

В сравнении с другими «Словами года», Оксфордская акция отличается равномерностью распределения тематических групп. В группах «Политика», «Общество», «Экология», «Интернет», «Экономика» одинаковое процентное соотношение слов года (12 – 13%) в зависимости от погрешности округления (рис. 3). Также в данной акции самый большой процент слов, не подходящих ни под какую из основных тематических групп, поэтому 38% слов года сгруппированы в категории «другое». Из этого можно заключить, что интересы британского общества охватывают широкий спектр событий и явлений, что граждане Великобритании не сфокусированы на одной сфере жизнедеятельности.

В России акция «Слово года» проводится с 2007 года при ЦТРРЯ, её идейным вдохновителем является лингвист, культуролог и руководитель экспертного совета Михаил Эпштейн. Слова отбираются специалистами в обла-

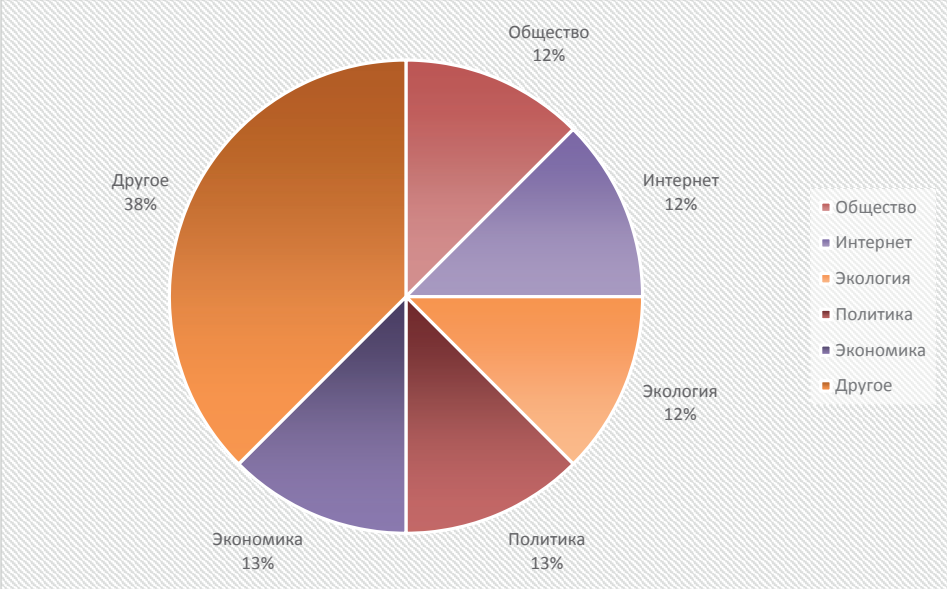


Рис. 3. Тематические группы «Слов года» по версии OL

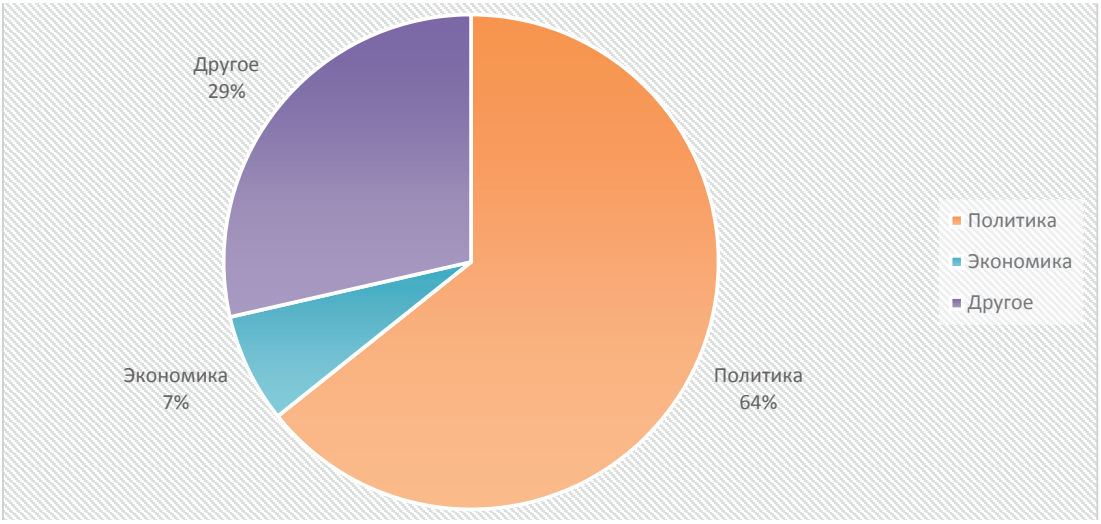


Рис. 4. Тематические группы «Слов года» по версии ЦТРРЯ

сти лингвистики, журналистики, литературы, социологии, культурологии и т.д. Слова обсуждаются и отбираются на Фейсбуке в группах «Слово года» [9] и «Неологизм года», в рамках которых идёт обсуждение и мотивирование выбора тех или иных слов в качестве слов, репрезентирующих текущее состояние российского общества.

Главная особенность русских слов года – значительное преобладание политической тематики (рис. 4). Из 14 слов года, выбранных с момента начала акции, 9 имеют отношение к теме политики (64%). Также можно заметить, что российское общество в большей мере интересуется политикой России (78% слов года политической тематической группы), чем зарубежной политикой (22%). С 2011 по 2014 гг. словами года стали *РосПил, Болотная, госдура, крымнаш*, но в 2015 и 2016 внимание общественности временно переключилось на европейскую политическую обстановку, совпав со словами года в других странах, – *беженцы* и *Брекзит*. С 2018 года все слова-победители снова относились к внутренней политике: *Новичок, протест, обнуление*.

Российская акция «Слово года» является единственной из рассмотренных акций, в которой ни разу не поднималась тема экологии, что объясняется низким в сравнении с Европой и США интересом общества и правительства к данной теме. Политика и экономика продолжают иметь приоритетный статус, оттесняя иные проблемы на задний план.

Большинство слов российской акции являются национально маркированными, даже такое слово года, как *«полиция»*, имеет некоторые отличия в семантике по сравнению с английским (police) и немецким словом (Polizei). Это слово связано не только с силовыми структурами, которое оно и обозначает, но с теми политическими событиями внутри страны, на фоне которых оно появилось. Из 14 слов – победителей акции только одно слово «крымнаш» образовано не по структурным законам русского языка, слитное написание неологизма связано с тем, что лозунг получил распространение в соцсетях в форме хештега, остальные слова являют собой пример особенной дистрибуции морфем русского языка (по сравнению с другими рассматриваемыми языками).

Основными критериями при выборе слов года в каждой стране являются их значимость (в целом) и первостепенность (в рамках данного года) для этнокультурного сообщества. Однако на выбор слов года оказывают влияние и личные преференции экспертов и всех людей, которые участвуют в отборе слов. Так, по мнению М. Кронгауза, русская версия «Слова года» более связана с политикой, чем с лингвистикой, и, значит, данная версия более субъективная, чем те версии акции, которые проходят под эгидой словарей и лингвистов [10].

Анализ лексических единиц из четырёх акций «Слово года» позволяет нам прийти к следующим выводам: 1) тематические группы в каждой национальной акции имеют различную организацию. Так, тематические поля немецких и британских слов года более ориентированы на общественные проблемы, для американского общества самыми значимыми являются вопросы развития Интернета и технологий и проблемы политического характера; российская версия акции «Слово года» на сегодняшний день является очень политизированной, т.к. 64% слов соотносятся с политическими темами; 2) слова года каждого из четырех языков отражают особенности национальной специфики развития общества; несмотря на то, что информационное пространство в мире является чрезвычайно проницаемым, мы наблюдаем небольшое количество одинаковых слов года, которые представлены одновременно в национальных акциях (это «Слово года 2001» *der 11. September* (в Германии) и *9/11* (в США), «Слово года 2008» *кризис* (в России) и *Finanzkrize* (в Германии), «Слово года 2015» *беженцы* (в России) и *Flüchtlinge* (в Германии), «Слово года 2016» *post-truth* (в Великобритании) и *postfaktisch* (в Германии), «Слово года 2020» *Corona-Pandemie* (в Германии), *Covid* (в США), *Coronavirus* и *Covid-19* (в Великобритании)); 3) большинство слов-победителей акций являются этнокультурно маркированными, что приводит к тому, что без дополнительных пояснений данные языковые единицы невозможно перевести на иностранный язык.

Данное исследование имеет практическую значимость, т.к. результаты и выводы могут использоваться в курсе лексикологии и в практике преподавания русского, английского и немецкого языков как иностранных, поскольку знание особенностей исследуемых единиц способствует формированию лингвокультурной компетенции у изучающих иностранные языки.

Заключение: слова года могут обозначать понятия, которые являются значимыми для большинства государств мира, но чаще они маркируют чрезвычайно важные вопросы для конкретной нации, языкового сообщества. Слова года являются репрезентантамиопределенной культуры, в них отражаются национально значимые концепты посредством структурных и семантических особенностей языка.

Библиографический список

1. Иссерс О.С. От серьёзного до смешного: игровой потенциал Российского слова года. *Политическаялингвистика.* 2015$ Выпуск 4 (54): 25 – 31.
2. Детинко Ю.Н., Тарасенко А.В. Акция «WordoftheYear»: опыт корпусного исследования (на материале британского и американского слова года 2013 *SELFIE*). *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 353 – 356.
3. Филиппова А.А., Огарышева М.Д. Формирование социокультурной компетенции на основе проектов «Слово года». *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики.* 2020; № 3: 136 – 145.
4. Пфандль Х. Слова года: между лингвистикой и искусством (немецкие и русские слова года 2013 и 2014 гг.). *Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ.* Санкт-Петербург, 2015: 220 – 225.
5. Евсюкова А.С., Сергиенко Н.В. Акция «Слово года» как социально-политический портрет года. *Тенденции развития науки и образования.* 2021; № 70-7: 39 – 41.
6. *Gesellschaft für deutsche Sprache.* Available at: https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/#
7. *American Dialect Society*. Available at: https://www.americandialect.org/woty/all-of-the-words-of-the-year-1990-to-present
8. *Oxford Languages*. Available at: https://languages.oup.com/word-of-the-year-faqs/
9. *Facebook. Словогода.* Available at: https://www.facebook.com/groups/slovogoda/
10. *Пальвелева Л.* Максим Кронгауз прокомментировал Радио Свобода результаты выбора «Слова года». *Научно-учебная лаборатория лингвистической конфликтологии и современных коммуникативных практик.* Available at: https://philology.hse.ru/conflictology/news/341605901.html

References

1. Issers O.S. Ot ser'eznogo do smeshnogo: igrovoj potencial Rossijskogo slova goda. *Politicheskayalingvistika.* 2015$ Vypusk 4 (54): 25 – 31.
2. Detinko Yu.N., Tarasenko A.V. Akciya «WordoftheYear»: opyt korpusnogo issledovaniya (na materiale britanskogo i amerikanskogo slova goda 2013 *SELFIE*). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 353 – 356.

3. Filippova A.A., Ogarysheva M.D. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii na osnove proektov «Slovo goda». *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2020; № 3: 136 – 145.
4. Pfandl' H. Slova goda: mezhdu lingvistikoj i iskusstvom (nemeckie i russkie slova goda 2013 i 2014 gg.). *Materialy XIII Kongressa MAPRYaL.* Sankt-Peterburg, 2015: 220 – 225.
5. Evsyukova A.S., Sergienko N.V. Akciya «Slovo goda» kak social'no-politicheskij portret goda. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya.* 2021; № 70-7: 39 – 41.
6. *Gesellschaft für deutsche Sprache.* Available at: https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/
7. *American Dialect Society*. Available at: https://www.americandialect.org/woty/all-of-the-words-of-the-year-1990-to-present
8. *Oxford Languages*. Available at: https://languages.oup.com/word-of-the-year-faqs/
9. *Facebook. Slovogoda.* Available at: https://www.facebook.com/groups/slovogoda/
10. Pal'veleva L. Maksim Krongauz prokommentiroval Radio Svoboda rezul'taty vybora «Slova goda». *Nauchno-uchebnaya laboratoriya lingvisticheskoj konfliktologii i sovremennyh kommunikativnyh praktik.* Available at: https://philology.hse.ru/conflictology/news/341605901.html

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 811.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-342-344

Brovina A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: a_brovina@mail.ru*

RUSSIAN-LANGUAGE ADVERTISING AS A LINGUO-DIDACTIC MATERIAL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The use of original advertising videos in teaching Russian as a foreign language makes assimilating the material faster and more enjoyable. It acquaints audiences with the culture and mentality of the country. Of particular interest are the materials of nationally oriented advertising, which have a pronounced socio-cultural component. Moreover, in such advertising, we will settle the positive perception of Russia. Forming the country's perception will show Russian society's national, patriotic and cultural values, such as traditionalism, respect for cultural and historical heritage, representation of the scientific achievements, etc. Nationally oriented advertising is rich in precedent texts, names, linguistic and extra linguistic tools. It will introduce foreigners to Russia's traditions and cultural realities and increase interest in learning Russian.

Key words: **foreign language, teaching methods, advertising materials, types of speech activity, country studies.**

А.В. Бровина, *канд. филол. наук, доц., гуманитарный институт Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: a_brovina@mail.ru.*

РУССКОЯЗЫЧНАЯ РЕКЛАМА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье рассматривается вопрос применения аутентичных рекламных материалов в преподавании русского языка как иностранного. Такой подход позволяет сделать усвоение материала более быстрым и интересным, познакомить слушателей с менталитетом и культурой страны изучаемого языка. Особый интерес представляют материалы, отражающие национальную идентичность, содержащие ярко выраженный социокультурный компонент. Такая реклама формирует и закрепляет у слушателей позитивный имидж России через трансляцию ценностей нашего общества, культурного кода, исторического наследия, географического положения, природных богатств и научных достижений. Рекламные материалы содержат прецедентные тексты, лингвистические и экстралингвистические средства, национально-культурные стереотипы, которые могут познакомить иностранцев с повседневными жизненными ситуациями, культурными реалиями России и повысить интерес к изучению русского языка.

Ключевые слова: **иностранный язык, методика преподавания, рекламные материалы, виды речевой деятельности, страноведение.**

Современные реалии – экономические, культурные, социальные – ставят новые вызовы к обучению русскому языку иностранными слушателями. Прежде всего, требуется совершенствование процесса обучения в части использования новых технологий, материалов, методологических приемов. В данном контексте обращение к аутентичным текстам средств массовой информации представляется успешным, формирующим мотивацию и интерес к изучению русского языка иностранными слушателями не только в рамках аудиторного обучения, но и во внеучебное время ввиду максимального сходства коммуникативных рекламных ситуаций с реальными. Целью исследования является определение лингводидактических характеристик рекламных материалов и возможность их использования в преподавании иностранного языка. Актуальность исследования заключается в том, что реклама через многообразие ее видов, форматов, широкое распространение и использование различных языковых и неязыковых средств отражает особенности национальной культуры, истории, менталитета и быта нашего народа. Ее применение в процессе обучения можно рассматривать как один из видов межъязыковой коммуникации. В качестве задач исследования мы остановились на описании лингводидактических особенностей рекламных материалов, актуальных для практики преподавания языка иностранным слушателям, и определении возможности обучения разным видам речевой деятельности с помощью рекламных текстовых и видеоматериалов. В ходе исследования мы определили содержание рекламных материалов и их форматы для разных видов речевой деятельности в соответствии с уровнями общего владения русским языком как иностранным.

Проблема понимания, влияния и практического применения данного феномена активно обсуждается в научной литературе последних лет. Анализ литературы показал, что существует узкое толкование термина «реклама» (информация о потребительских свойствах, односторонний тип коммуникации, платное неличное обращение через средства массовой коммуникации и т.д.) и широкое понимание. Рассматривая данный феномен современного социума в аспекте практики преподавания, целесообразно придерживаться более широкого подхода, поскольку он сочетает в себе разные виды, формы и направления. На наш взгляд, наиболее полно отражает суть рекламы следующее определение: «Реклама – это система языковых и внеязыковых средств выражения содержания рекламных текстов, их речевая организация, обусловленная функционированием в сфере массовой коммуникации. Реклама относится к убеждающей и воздействующей речи, призванной привлекать и поддерживать внимание адресата, способствовать последующему запоминанию определения и побуждать к определенному действию» [1, с. 635]. В этой связи чрезвычайно важным представляется изучение рекламы с практической точки зрения при обучении иностранным языкам.

Современные исследователи (Т. Вестергаард, А. Дейян, Е.Е. Корнилова, Ю.А. Гордеева и др.) определяют основную цель рекламы как оказание запланированного воздействия на поведение адресата в результате передачи информации в устной или письменной форме. А. Дейян уделил в своей работе большое внимание исследованию механизмов действия рекламы и обозначил такие характеристики как:

– неличный характер (т.е. опосредованный характер общения);
– односторонняя направленность общения;
– вероятностный характер обратной связи;
– общественный характер (т.е. законность рекламируемой продукции);
– отсутствие претензий на беспристрастность (основное внимание уделяется преимуществам товара, недостатки могут быть не упомянуты);
– броскость и способность к увещеванию и психологическому воздействию на потребителя [2, с. 76].

Рекламный текст является результатом коммерческого, социального или политического заказа и имеет определенную целевую задачу, а именно: проинформировать потенциального реципиента и побудить его к действию. От цели напрямую зависит выбор средств – это могут быть как лингвистические, так и экстралингвистические средства. Среди языковых средств могут встречаться метафоры, аллегории, сравнения, эпитеты и гиперболы, к экстралингвистическим средствам в рекламных материалах можно отнести иллюстрации, размер и цвет шрифта, мимику и жесты персонажей рекламных сообщений.

Ученые-лингвисты Демирай Н., Озбент С. провели лингвистический анализ рекламных объявлений с точки зрения лексики, синтаксиса и отдельных компонентов (см. Demiryay 2013; Özbent 2017). При переводе рекламы подчеркивается необходимость специализации, при которой рекламные тексты и изображения следует рассматривать вместе. При грамотном использовании рекламного текста можно не только тренировать языковые навыки изучающих иностранный язык, но и повышать их социокультурную компетентность. Соответственно, изучающие иностранный язык также могут быть осведомлены «о межкультурных вопросах при использовании рекламы» [3, с. 293], особенно с учетом того, что сегодняшнее преподавание иностранного языка связано с межкультурно ориентированной дидактикой.

А. Кромптон в работе «Мастерская рекламного текста» выделяет основные части рекламного текста, раскрывающие содержание рекламного послания: заголовок – посыл для реципиента для привлечения его внимания, интереса и убеждения; основной текст погружает реципиента в основную тему, суть, знакомит с предложением; слоган – завершающая фраза – побуждает реципиента к действиям (увидеть, позвонить, купить, написать и т.д.), обычно это краткая, запоминающаяся фраза, соответствующая общей теме рекламного послания [4, с. 80].

В зависимости от структуры основной текст будет нести определенную коммуникативную нагрузку и строиться, по мнению Добросклонской Т.Г., «на следующих коммуникативных моделях:

1) модель перевернутой пирамиды;
2) реклама-сравнение;
3) сюжетная или драматизированная реклама;
4) реклама-инструкция;
5) реклама-диалог;
6) реклама-вопрос или загадка, парадокс;
7) реклама с участием известных личностей;
8) реклама с участием рядовых потребителей» [5, с. 144].

Идея и основной замысел рекламы содержатся в ее вербальной части. Основными текстами рекламных кампаний являются буклеты, лефлеты, объявления, короткие интервью, небольшие по объему статьи и заметки. Как правило, такие материалы содержат минимальную текстовую информацию с обязательным включением фотографий, графиков, схем и, конечно, рекламных слоганов. Для запоминания имеют значение наглядные осязаемые образы, цвета, шрифты и эмоциональные фразы.

Таким образом, воздействующий характер рекламы, разнообразные средства передачи информации, краткость, актуальность могут стимулировать коммуникативную активность на уроках иностранного языка на всех уровнях – от базового до продвинутого. При этом необходимо принимать во внимание такие факторы, как возраст, языковые способности и языковой уровень иностранной языковой группы, их предыдущие знания, их привычки в обучении и их социальный статус. Кроме того, необходимо учитывать содержание учебной программы, ее цель и продолжительность. Важна мотивация, мотивация и прогресс в обучении зависят от того, соответствуют ли материал целям курса и его направленности, а также от того, как контент передается методически. Учитывая все вышеперечисленные факторы, рекламу целесообразно использовать в качестве творческой альтернативы в контексте учебных материалов при обучении иностранных слушателей.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному базовый уровень владения русским языком (ТБУ) предполагает умение иностранца ориентироваться и реализовывать самые необходимые (базовые) коммуникативные намерения в повседневных ситуациях общения. Элементарный уровень владения русским языком не предполагает использование лингвокультурологического компонента в связи со сложностью его понимания и недопущения появления двояких смыслов и интерпретаций.

Следующие темы, представленные в рекламных материалах (табл. 1), могут быть использованы как информационная основа в конкретных коммуникативных ситуациях, побудить обучающегося к поиску дополнительной информации о стране изучаемого языка, применять полученные знания для дальнейшего общения в широком социальном контексте.

Рекламные материалы можно использовать при формировании всех видов речевых умений как дополнительный материал. Наиболее важным считаем применение рекламных материалов при обучении чтению. Актуальные материалы обеспечат условия получения новых знаний, станут стимулом в преодолении смысловых и языковых трудностей. Наибольшую ценность и интерес при отборе рекламного текста представляют социальный и страноведческий компоненты, они направлены на формирование социокультурных компетенций, способствуют повышению уровня общекультурной и страноведческой образованности. При выборе тем целесообразно остановиться на следующих сферах:

1. Социально-культурная (рекламные буклеты городов, праздников, ярмарок, достопримечательностей и т.д.);
2. Бытовая (рекламные афиши гостиниц, магазинов, супермаркетов, предприятий сферы услуг, банков и т.д.);
3. Спортивно-оздоровительная (реклама оздоровительных центров, спортивных комплексов, фитнес-центров и т.д.).

Большое количество и разнообразие рекламных материалов обусловливает необходимость преподавателю проводить тщательный отбор и использовать только те материалы, которые отражают действительность, актуальны, интересны, соответствуют целям занятия, содержат изучаемый лексический и грамматический материал, не включают ссылки на запрещенную информацию. В таком случае обучающиеся получат полную картину об образе жизни людей, принятых нормах поведения, ценностях, познакомятся с современными тенденциями развития языка и национальной культуры. Работа по совершенствованию навыков чтения подразумевает прочтение и перевод текста. Для продуктивной работы целесообразно использовать пресс-релизы, анонсы, буклеты, интервью и прочие виды рекламы с текстами средних размеров, содержащими информацию о повседневной жизни людей, о будущих мероприятиях (концерты, выставки), научных достижениях.

Таблица 1

Темы и содержание рекламных материалов

Тема	Содержание	Уровень владения языком
Город	Транспорт, магазины, проживание, достопримечательности	Базовый уровень
Культура	Традиции, обычаи, праздники	Базовый уровень
Свободное время	Путешествия, отдых, развлечения, здоровый образ жизни	Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1)
Обучение в России	Система образования, виды и типы учебных заведений	Второй сертификационный уровень (ТРКИ-2)
Будущая профессия	Требования, компетенции, профессии будущего	Второй сертификационный уровень (ТРКИ-2)
Наука	Открытия, достижения, цифровизация	Третий сертификационный уровень (ТРКИ-3)
Экология	Проблемы и пути решения глобальных экологических проблем	Третий сертификационный уровень (ТРКИ-3)

При обучении письменной коммуникативной компетенции и развитии умений письменного произведения речи, в том числе на основе прочитанного текста, уместно использовать рекламные объявления. Обучающиеся могут на основе прочитанных текстов составлять уточняющие запросы, писать электронные письма или вести общения в чатах социальных сетей.

При развитии навыков аудирования целесообразно использовать видеорекламу, учитывая объем незнакомых слов в тексте, тематическую направленность рекламы и уровень владения языком. Просмотр рекламных видеороликов может сопровождаться обсуждением увиденного, ответами на вопросы и различными видами упражнений.

На следующем этапе исследования мы планируем сделать выборку аутентичных рекламных материалов с учетом региональных особенностей для каждого вида речевой деятельности и уровня владения языком, разработать фрагменты занятий, апробировать на группе иностранных слушателей.

Реклама представляет собой уникальный феномен современной жизни, созданный в коммерческих целях, но получивший широкое распространение во всех сферах нашей жизни. Рекламный материал в минимальном объеме содержит максимальное количество запоминающейся и убедительной информации, имеет воздействующий характер, оказывает просветительскую функцию и может успешно применяться на уроках иностранного языка для привлечения внимания и повышения мотивации к изучению актуальных вопросов современной жизни страны изучаемого языка и демонстрации полученных знаний в реальных жизненных ситуациях. Важно грамотно подобрать материал, определить цель, уровень сложности, разработать упражнения и включить его в образовательный процесс в соответствии с уровень владения иностранным языком.

Библиографический список

1. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва, 2003.
2. Дейян А. *Реклама*. Москва: Прогресс-Универс, 1993.
3. Polajnar J. *Interkulturelle Sensibilisierung durch Werbung.* Roggausch, Werner (Hg.): Deutschland-Süd-Ost-Europa: Dokumentation der Tagungsbeiträge, Bonn: DAAD, 2007: 291 – 305.
4. Кромптон А. *Мастерская рекламного текста*. Тольятти: Довгань, 1995.
5. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ*. Москва, 2008.

References

1. *Stilisticheskij `enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2003.
2. Dejyan A. *Reklama.* Moskva: Progress-Univers, 1993.
3. Polajnar J. *Interkulturelle Sensibilisierung durch Werbung.* Roggausch, Werner (Hg.): Deutschland-Süd-Ost-Europa: Dokumentation der Tagungsbeiträge, Bonn: DAAD, 2007: 291 – 305.
4. Krompton A. *Masterskaya reklamnogo teksta*. Tol'yatti: Dovgan', 1995.
5. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 21.09.21

УДК: 81.32.4; 811.512.15 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-344-346

Kechil-ool S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: saida.kechilool@mail.ru*
Saaya O.M., *Cand. of Sciences (Philology), Tuvan Institute for Applied Studies of Humanities and Socioeconomics (Kyzyl, Russia), E-mail: yu5bi@mail.ru*

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH *CHYUREK* 'HEART' IN TUVAN AND RUSSIAN. The aim of the research is to analyze semantic and comparative phraseological units with words that denote heart in Tuvan and Russian languages. This article examines phraseological units in a comparative aspect, the studied components are compared with reference to idioms in the two languages for the first time, what proves the scientific novelty of the research lies. Russian and Tuvan material has 113 phraseological units with words denoting heart: 78 phraseological units have been identified in the Russian language, and 35 – in Tuvan. The selected 113 phraseological units are divided into 39 lexical and semantic groups. The most numerous group reflects feelings of compassion. Some feelings, like connected with mental disorder, are found only in Tuvan.

Key words: **phraseology, phraseological unit, semantics, comparative analysis.**

С.В. Кечил-оол*, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: saida.kechilool@mail.ru*
О.М. Саая*, канд. филол. наук, Тувинский институт гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: yu5bi@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ *ЧҮРЕК* «СЕРДЦЕ» В ТУВИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Целью исследования является сопоставительный анализ семантической составляющей фразеологических единиц с компонентом чүрек «сердце» в тувинском и русском языках. Научная новизна исследования: ФЕ с компонентом чүрек «сердце» впервые рассматриваются в сравнительно-сопоставительном аспекте в тувинском и русском языках. В ходе отбора в тувинском и русском языках выявлены 113 фразеологизмов с данным компонентом, 78 фразеологических единиц отмечены в русском, а 35 – в тувинском языках. Результат анализа показал, что фразеологические единицы с компонентом чүрек «сердце» распределяются по 39 лексико-семантическим группам. В большинстве из выявленных групп имеются только русские фразеологизмы. Больше всего ФЕ отмечено в группе со значением «волноваться, переживать». ФЕ с семантикой «психическое расстройство» «буянить в состоянии опьянения», «надоедать», «лениться, ленивый», «легкомысленный, поступать легкомысленно» представлены только тувинскими примерами.

Ключевые слова: **тувинский язык, фразеология, соматизмы, эквиваленты, фразеологическая единица, семантика, сопоставительный анализ.**

В русистике фразеология и фразеологические единицы стали предметом изучения, главным образом начиная с 40-х годов XX столетия. Проблемы фразеологии русского языка нашли освещение в трудах О.С. Ахмановой [1], А.И. Молоткова [2], Н.М. Шанского [3].

Исследования по фразеологии тувинского языка интенсивно проводились в 1970-е годы XX столетия. Тувинской фразеологии посвящена монография Якова Шанмаковича Хертека. В его труде «Фразеология современного тувинского языка» рассмотрены общие вопросы тувинской фразеологии, семантическая и грамматическая характеристика тувинских фразеологизмов, произведен сравнительно-сопоставительный анализ тувинских фразеологических единиц с фразеологизмами некоторых тюркских и монгольского языков [4]. Также в 1975 году Я.Ш. Хертеком был издан «Тувинско-русский фразеологический словарь» [5].

Целью настоящей работы является выявление фразеологизмов с соматизмом *чүрек* = *сердце* в тувинском и русском языках, классификация по семантическим группам с тем, чтобы определить основные их значения и сопоставить объем тувинских и русских ФЕ с соматизмом *чүрек* = *сердце* в выявленных семантических группах. ***Актуальность темы*** настоящей работы обусловлена тем, что работы, касающиеся сравнительно-сопоставительного изучения фразеологических единиц этих языков, будут способствовать более эффективному решению практических вопросов изучения тувинского и русского языков. Научная новизна исследования: ФЕ с компонентом чүрек «сердце» впервые рассматриваются в сравнительно-сопоставительном аспекте в тувинском и русском языках.

Для достижения поставленной цели ставятся следующие задачи:

1. Определить фразеологические единицы с компонентом чүрек «сердце» в сравниваемых языках.

2. Провести семантическую классификацию с компонентом чүрек «сердце».

3. Выявить соотношение объема русских и тувинских фразеологизмов в тех или иных семантических группах.

Материалом исследования послужили 35 фразеологических единиц тувинского языка и 78 русского языка с компонентом чүрек «сердце», отобранных из «Тувинско-русского фразеологического словаря» Я.Ш. Хертека и «Большого фразеологического словаря русского языка» под редакцией В.Н. Телия.

Основными методами исследования послужили описательный и сравнительно-сопоставительный анализы.

Практическая и теоретическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в составлении двуязычных фразеологических словарей, в разработке теоретических курсов по фразеологии, в написании научных трудов по тувинской фразеологии, экспрессивной лексике, в переводческой и преподавательской деятельности.

Теоретической базой данного исследования послужили работы таких ученых-лингвистов, как С.И. Ожегов [6], О.С. Ахманова [1], В.В. Виноградов [7], А.И. Молотков [2], В.Н. Телия [8], С.Н. Муратов [9], З.Г. Ураксин [10], Г.А. Байрамов [11], Я.Ш. Хертек [4].

В тувинско-русском словаре **чүрек** имеет следующие значения: 1. Прям. и перен. сердце // сердечный; биение сердца; 2. Перен. маленькая сопка, покрытая лесом; а) чүрек аарыы – болезнь сердца; б) чүрээ аарыг – сумасшествие; в) чүрээ аарыыр – крайне легкомысленный, неразумный; лишиться ума, сходить с ума; д) чүрээ багай – слабоумный; г) чүрек чок – ленивый; е) чүрээ аксынга келир – перепугаться; чүрээ оожургаар – успокоиться; чүрээ хөрээр – прийти в очень возбужденное состояние; д) чүрек өлүр – быть прученным, быть наказанным [12, с. 554].

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова: 1. Центральный орган кровеносной системы в виде мышечного мешка. Порок сердца. 2. Перен. Этот орган как символ души, переживаний, чувств, настроений. Доброе сердце. 3. Перен. Важнейшее место чего-нибудь, средоточие. Москва – сердце нашей Родины. 4. Символическое изображение средоточия чувств в виде вытянутого по бокам овала, мягко раздвоенного сверху, книзу сужающегося и заостренного. Сердце, пронзенное стрелой [13, с. 712].

Фразеологизмы с компонентом чүрек «сердце» нами были распределены по семантическим группам.

Фразеологические единицы со значением «волноваться, переживать» составляют самую большую группу, в тувинском языке выявлен один, а в русском – 16 примеров.

Тув.: *чүрээ аарыыр* 'волноваться' [5, с. 192].

Рус.: *сердце кровью обливается* 'кто-либо испытывает чувство глубокого сострадания, жалости; кому-либо очень грустно и тоскливо' [8, с. 434]; *сердце разрывается* 'не находит покоя, не видит выхода из положения' [8, с. 435]; *сердце надрывается* 'о мучительном душевном страдании, испытываемом кем-либо' [8, с. 435]; *сердце болит* 'кто-либо сильно переживает, кто-либо сильно беспокоится за кого-либо' [8, с. 434]; *кошки на сердце скребут* 'кому-либо становится тревожно, грустно' [8, с. 231]; *сердце не на месте (душа)* 'кто-либо чувствует себя беспокойно, крайне взволнован' [8, с. 434]; *с замиранием сердца* 'испытывает сильное волнение, в тревожном ожидании' [8, с. 412]; *сердце стучится* 'от волнения или

испуга' [8, с. 436]; *сердце колотится* 'сильного волнения или испуга' [8, с. 437]; *принимать близко к сердцу* 1. 'Излишне переживать, волноваться по какому-либо поводу'. 2. 'Относиться к чему-либо с особой заинтересованностью' [8, с. 376]; *бередить сердце (рану, душу)* 'возбуждать тягостные воспоминания, волновать' [8, с. 36]; *взять за сердце (за душу)* 'глубоко трогать, волновать' [8, с. 78]; *брать, хватать за сердце (за душу)* 'глубоко трогать, волновать' [8, с. 46]; *до глубины сердца (души)* 'очень глубоко, сильно волновать, трогать, задевать, поражать' [8, с. 148]; *принимать близко к сердцу* 'сильно переживать, волноваться' [8, с. 376]; *до глубины сердца* 'волновать, трогать' [8, с. 376].

Тув. ФЕ *чүрээ аарыыр* 'волноваться' в этой группе в смысловом отношении может быть эквивалентом таких русских ФЕ, как *сердце разрывается* 'не находит покоя, не видит выхода из положения'; *сердце надрывается* 'о мучительном душевном страдании, испытываемом кем-либо'; *сердце болит* 'кто-либо сильно переживает, кто-либо сильно беспокоится за кого-либо'; *сердце не на месте (душа)* 'кто-либо чувствует себя беспокойно, крайне взволнован'; *сердце колотится* 'сильного волнения или испуга' [8, с. 437]; *принимать близко к сердцу* 1. 'Излишне переживать, волноваться по какому-либо поводу'. 2. 'Относиться к чему-либо с особой заинтересованностью' [8, с. 376].

Фразеологические единицы (ФЕ) со значением «сердечные дела» представлены тремя примерами из тувинского языка, одиннадцатью – из русского.

Тув.: *чүрээн бээр* 'крепко любить, отдать свое сердце'. Букв.: 'сердце свое отдавать' [5, с. 193]; *чүрээн тудар* 'пленить, покорить чье-л. сердце'. Букв. 'взять за сердце' [5, с. 193]; *чүрээ аарыыр* 'заболеть из-за любви' [5, с. 191].

Рус.: *сердцу не прикажешь* 'нельзя заставить себя полюбить или разлюбить кого-либо' [8, с. 435]; *дама сердца* 'о возлюбленной, возлюбленная' [8, с. 137]; *друг сердца* 'любимый, возлюбленный' [8, с. 141]; *предлагать руку и сердце* 'просить кого-либо стать своей женой' [8, с. 373]; *покорить сердце* 'заставить кого-н. влюбиться в себя' [8, с. 363]; *отдавать руку и сердце* 'соглашаться стать женой кого-либо; сильно полюбить кого-л.' [8, с. 324]; *найти путь к сердцу* 'полюбиться, понравиться, вызвать к себе симпатию, внушить к себе симпатию, приглянуться' [8, с. 275]; *зазнобить сердечко* 'пробудить страсть, любовное влечение' [8, с. 166]; *вырвать из сердца* 'заставить себя забыть кого, что-либо' [8, с. 114]; *запасть на сердце* 'кому-либо очень сильно нравится' [8, с. 169]; *разбивать сердце* 'повергать кого-либо в отчаяние, безнадёжность' [8, с. 393].

В этой группе эквивалентными друг другу ФЕ являются тув. *чүрээн бээр* 'крепко любить, отдать свое сердце'. Букв.: 'сердце свое отдавать' = рус. *отдавать руку и сердце* 'соглашаться стать женой кого-либо; сильно полюбить кого-л.'; тув. *чүрээн тудар* 'пленить, покорить чье-л. сердце'. Букв.: 'взять за сердце' = рус. *покорить сердце* 'заставить кого-н. влюбиться в себя'; *зазнобить сердечко* 'пробудить страсть, любовное влечение'.

Фразеологические единицы со значением «страх, испуг, трусость», большинство ФЕ этой группы выявлены в тувинском языке:

Рус.: *сердце замирает* 'испытывать глубокую тоску, печаль или сильный страх, плохое предчувствие в связи с чем-либо' [8, с. 435]; *сердце упало* 'кого-либо неожиданно охватывает испуг, тревога' [8, с. 435]; *сердце закатывается* 'испытывать сильный испуг, страх' [8, с. 433]; *сердце падает (обрывается)* 'кого-либо неожиданно охватывает отчаяние, испуг, тревога' [8, с. 435].

Тувинские ФЕ Тув.: *чүрээ аксынга кээр* 'сильно перепугаться'. Букв. 'сердце его в рот придет' [5, с. 191]; *чүрээ чарлы бер чазар* 'сильно перепугаться' [5, с. 191]; *чүрээ уштуна бер чазар* 'сильно перепугаться' [5, с. 191], *чүрээ соолаш дээр* 'сердце защемит (от внезапного испуга)' [5, с. 192] в семантическом плане эквиваленты рус. *сердце в пятки уходит* 'кто-либо испытывает сильную эмоциональную реакцию на какое-либо пугающее или волнующее событие или сообщение'.

Тув. ФЕ *аксында чүректиг* 'трусливый, как заяц'. Букв. 'с сердцем во рту' [5, с. 34]; *бош чүректиг* 'трусливый'. Букв.: 'со слабым сердцем' [5, с. 68]; *соонда чүректиг* '(с оттенком осуждения) трусливый' [5, с. 143]; *чүрек чок* букв.: 'сердца не имеет'. 'Трусливый, ленивый' [5, с. 191] характеризуют качества человека. В русском языке соответствующие фразеологизмы с компонентом «сердце» не обнаружены.

Рус.: *сердце замирает* 'испытывать глубокую тоску, печаль или сильный страх, плохое предчувствие в связи с чем-либо' [8, с. 435]; *сердце упало* 'кого-либо неожиданно охватывает испуг, тревога' [8, с. 435]; *сердце закатывается* 'испытывать сильный испуг, страх' [8, с. 433]; *сердце падает (обрывается)* 'кого-либо неожиданно охватывает отчаяние, испуг, тревога' [8, с. 435] являются безэквивалентными для тувинской френологической системы.

Фразеологические единицы (ФЕ) со значением «искренность» выявлены в основном в русском языке.

Рус.: *большое сердце* 'о ком-либо, кто способен на сильное и искреннее чувство, быть отзывчивым и добрым' [8, с. 43]; *всем сердцем* 'искренне, сердечно, горячо верить, любить, относиться' [8, с. 99]; *от доброго сердца* 'из самых искренних побуждений; без злого умысла' [8, с. 319]; *открыть сердце* 'быть искренним' [8, с. 326]; *открытое сердце* 'человек добрый, доверчивый, добродушный' [8, с. 326]; *с чистым сердцем* 'кто-либо готов к чему-либо' [8, с. 419]; *вкладывать, вложить сердце (душу)* 'все свои усилия, старания, способности направить на что-либо, целиком отдавать себя чему-либо' [8, с. 82]; *положа руку на сердце* 'со всей откровенностью, правдиво говорить' [8, с. 364].

В тувинском языке имеется ФЕ *чүректиң ханызындан* 'от всего сердца' (букв. с глубины сердца), который соответствует рус. *от всего сердца* 'искренне' [8, с. 320]; *от чистого сердца* 'совершенно искренне, непритворно, вполне откровенно' [8, с. 323].

Фразеологические единицы со значением «причинять душевные страдания» репрезентированы только русскими примерами.

Рус.: *нож в сердце* 'крайне тягостно, горько, досадно' [8, с. 306]; *поразить в самое сердце* 'нанести удар прямо в цель' [8, с. 367]; *сокрушить сердце* 'очень сильно огорчать, лишать душевного покоя кого-либо' [8, с. 453]; *ужалить в самое сердце* 'неожиданно причинить большой вред, неприятность кому-либо' [8, с. 492]; *как ножом (полоснуть) по сердцу* 'доставить острую душевную боль' [8, с. 209].

Фразеологические единицы со значением «легкомысленный, поступать легкомысленно» представлены только тувинскими примерами.

Тув.: *суг чүректиг* 'легкомысленный,'. Букв.: 'с водяным сердцем' [5, с. 149]; *чүрээнде хейлиг* 'ненормальный дураковатый, легкомысленный' Букв.: 'в его сердце есть воздух' [5, с. 193] *чүрээ быттыг* 'дурашливый, шаловливый, легкомысленный'. Букв.: 'сердце его завшивленное' [5, с. 192]; *чүрээ быдыыр* 'валять дурака, шалить, вести себя легкомысленно'. Букв.: 'сердце его завшивеет' [5, с. 192]. *чүрээ бош* букв.: 'сердце его шаткое', 'ветреный' [5, с. 192].

Фразеологические единицы со значением «гнев и ярость» репрезентированы только русскими примерами.

Рус.: *в сердцах* 'в гневе, сердясь, под горячую руку' [8, с. 62]; *сорвать сердце на ком-либо* 'вымещать свой гнев, раздражение, ярость' [8, с. 453]; *накипеть на сердце* 'кто-либо полон гнева, обиды; едва сдерживает негодование' [8, с. 275]; *иметь сердце на кого-либо* 'злиться на кого-либо' [8, с. 190]; *говорить в сердце что-либо* 'сердиться' [8, с. 128].

Фразеологические единицы со значением «спокойствия, умиротворенности, облегчения» выявлены четырьмя русскими примерами.

Рус.: *с лёгким сердцем* 'без опасений и тревог, легко' [8, с. 413]; *как маслом по сердцу* 'о чем-то приятном и успокаивающем' [8, с. 200]; *отлегло от сердца* 'наступило успокоение, стало легче кому-либо' [8, с. 328]; *отвести сердце* 'находить для себя утешение, успокоение, разрядку в чём-либо' [8, с. 324].

Фразеологические единицы со значением «смелость, отвага, безрассудность» представлены двумя тувинскими и русскими примерами.

Тув.: *коргар чүрек чок* 'отчаянный, смелый'. Букв.: 'нет у него сердца, которое могло бы бояться' [5, с. 110]; *эр чүректиг* 'смелый (обычно о женщине '. Букв.: 'сердце ее мужское') [5, с. 202].

Рус.: *львиное сердце* 'храбрый, бесстрашный человек' [8, с. 230]; *горячее сердце* 'эмоциональный, сопереживающий, готовый прийти на помощь, сражаться против несправедливости мира' [8, с. 130].

В смысловом отношении близки тув. *эр чүректиг* 'смелый (обычно о женщине'. Букв.: 'сердце ее мужское') и рус. *львиное сердце* 'храбрый, бесстрашный человек'.

Фразеологические единицы со значением «черствый», большинство примеров из русского языка.

Тув.: *даш чүректиг* букв.: 'с каменным сердцем'. 'Равнодушный, жестокий' [5, с. 72].

Рус.: *ледяное сердце* 'холодный, отстраненный, бесчувственный' [8, с. 230]; *каменное сердце* 'о бесчувственном, бессердечном, жестоком человеке' [8, с. 212]; *сердце обросло мохом* 'кто-либо стал бездушным, неотзывчивым, черствым' [8, с. 434].

Фразеологические единицы (ФЕ) со значением «понимать людей, предчувствовать» выявлены только в русском языке.

Рус.: *читать в сердцах* 'угадывать чьи-либо мысли, желания' [8, с. 514]; *заглядывать в сердце (в душу)* 'стараться понять чьи-либо сокровенные мысли, чувства' [8, с. 163], *сердцем чувствовать* 'выражение в неизбежности чего-либо (обычно плохого, неприятного) или предчувствия чего-либо' [8, с. 438].

Фразеологические единицы со значением «добрый» репрезентированы одним тувинским и двумя русскими примерами.

Тув.: *эриг чүректиг* Букв.: 'с талым сердцем'. 'Доброе сердце' [5, с. 202].

Рус.: *доброе сердце* 'отзывчивое на чужую боль, нужду' [8, с. 150]; *золотое сердце* 'о добром, отзывчивом человеке' [8, с. 173].

Фразеологические единицы со значением «надоедать» представлены тувинскими примерами.

Тув.: *чүрээниң бажын ызырыптар* 'надоесть'. Букв.: 'укусить за кончик сердца' [5, с. 194]; *чүрээнге дээр* букв.: 'задеть за сердце его'. 'Надоесть' [5, с. 194]; *чүрекке дээр* букв.: 'задеть на сердце'. 1. 'Вызывать тошноту (о съеденном сале)'. 2. 'Надоесть (о работе)' [5, с. 191].

Фразеологические единицы со значением «лениться, ленивый» репрезентированы только тувинскими примерами.

Тув.: *чүрээниң бажы калбарар* 'лениться'. Букв.: 'кончик его сердца станет плоским' [5, с. 194]; *чүрээ өлүр* букв.: 'сердце его отмирает'. 1. 'Становиться пугливым'. 2. 'Становиться ленивым'. 3. 'Быть проученным, получить урок' [5, с. 192]; *чүрек чок* букв. 'сердца не имеет'. 'Трусливый, ленивый' [5, с. 193].

Фразеологические единицы со значением «угнетенность, подавленность» представлены только русскими примерами.

Рус.: *с упавшим сердцем* 'с ужасом, в подавленном настроении' [8, с. 418]; *свинец на сердце* 'о тяжелом, гнетущем состоянии' [8, с. 428]; *камень на сердце* 'кто-либо испытывает тяжёлое, гнетущее чувство' [8, с. 213].

Фразеологические единицы со значением «психическое расстройство» выявлены только в тувинском языке.

Тув.: *чүрээ багай* букв. ‘сердце его плохое’. ‘Слабоумный, сумасшедший’ [5, с. 192]; *чүрээ бак* ‘слабоумный, сумасшедший’ [5, с. 192]; *чүрээ баксыраар* ‘сходить с ума’ [5, с. 192], *чүрээ өскерлир* ‘стать душевно больным’ [5, с. 192].

Фразеологические единицы со значением «болезнь сердца» выявлены только в русском языке.

Рус.: *сердце сдаёт* ‘у кого-либо больное сердце’ [8, с. 436]; *сердце шалит* ‘у кого-либо больное сердце’ [8, с. 436], *заболеть сердцем* ‘больное сердце’ [8, с. 376].

Фразеологические единицы со значением «против воли» представлены двумя примерами из русского языка.

Рус.: *скрепя сердцем* ‘неохотно, вопреки желанию’ [8, с. 441]; *с тяжелым сердцем* ‘с неохотой’ [8, с. 418].

Фразеологические единицы со значением «радость» выявлены одним примером из русского языка.

Рус.: *сердце радуется (душа)* ‘кого-либо охватывает радостное волнение по поводу чего-либо’ [8, с. 434].

Фразеологические единицы со значением «тошнота» выявлены одним примером из тувинского языка.

Тув.: *чүрээ бырылаар* ‘тошнить (от большого количества съеденного сала или от алкоголизма)’ [5, с. 191].

Фразеологические единицы со значением «буянить в состоянии опьянения» представлены только одним тувинским примером.

Тув.: *чүрээ хөөрээр* букв.: ‘сердце его бурлит’, ‘буйствовать в состоянии опьянения’ [5, с. 193].

Результаты исследования: сплошная выборка фразеологизмов из словарных источников тувинского и русского языков позволила определить всего 113 тувинских и русских ФЕ с компонентом чүрек = «сердце». 78 фразеологических единиц отмечены в русском, а 35 – в тувинском языках. Тувинские и русские фразеологизмы с компонентом чүрек = «сердце», распределенные по шести семантическим группам со сходными значениями: «волноваться, переживать», «сердечные дела», «страх, испуг, трусость», «смелость, отвага, безрассудность», «черствый», «добрый».

В тувинском языке фразеологические единицы с компонентом чүрек «сердце», не имеющие аналогов в русском языке, встречаются в шести группах: «легкомысленный», «надоедать», «лениться, ленивый», «психическое расстройство», «тошнота» и «буянить в состоянии опьянения», а в русском языке – в девяти группах: «искренность», «причинять душевные страдания», «гнев и ярость», «спокойствия, умиротворенности, облегчения», «понимать людей, предчувствовать», «угнетенность, подавленность», «болезнь сердца», «против воли», «радость».

В сравниваемых языках изучено и рассмотрено более ста фразеологических единиц с компонентом чүрек «сердце». Фразеологизмы сравниваемых языков распределены на 21 лексико-семантическую группу. Схожие по семантике и структуре фразеологические единицы с компонентом чүрек «сердце» обнаружены в шести группах, а различающихся по семантике ФЕ с компонентом чүрек «сердце» в тувинском языке выявлено в шести, а в русском – в девяти группах.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. Москва: Учпедгиз, 1957.
2. Молотков А.И. *Основы фразеологии русского языка*. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1977.
3. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1985.
4. Хертек Я.Ш. *Фразеология современного тувинского языка*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1978.
5. Хертек Я.Ш. *Тувинско-русский фразеологический словарь*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1975.
6. Ожегов С.И. *Лексикология. Лексикография. Культура речи*. Москва: Высшая школа, 1974.
7. Виноградов В.В. *Лексикология и лексикография: Избранные труды*. Москва: Наука, 1977.
8. *Большой фразеологический словарь русского языка*. Москва: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2009.
9. Муратов С.Н. *Устойчивые словосочетания в тюркских языках*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
10. Ураксин З.Г. *Фразеология башкирского языка*. Автореферат диссертацции … доктора филологических наук. Уфа, 1975.
11. Байрамов Г.А. *Основы фразеологии азербайджанского языка*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Баку, 1970.
12. *Толковый словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2011; Т. II. К-С.
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А Темп», 2017.

References

1. Ahmanova O.S. *Ocherki po obschej i russkoj leksikologii*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
2. Molotkov A.I. *Osnovy frazeologii russkogo yazyka*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1977.
3. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
4. Hertek Ya.Sh. *Frazeologiya sovremennogo tuvinskogo yazyka*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978.
5. Hertek Ya.Sh. *Tuvinsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
6. Ozhegov S.I. *Leksikologiya. Leksikografiya. Kul'tura rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
7. Vinogradov V.V. *Leksikologiya i leksikografiya: Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1977.
8. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AST-PRESS-KNIGA, 2009.
9. Muratov S.N. *Ustojchivye slovosochetaniya v tyurkskih yazykah*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
10. Uraksin Z.G. *Frazeologiya bashkirskogo yazyka*. Avtoreferat dissertaccii … doktora filologicheskih nauk. Ufa, 1975.
11. Bajramov G.A. *Osnovy frazeologii azerbajdzhanskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Baku, 1970.
12. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2011; T. II. K-S.
13. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «A Temp», 2017.

Статья поступила в редакцию 23.09.21

УДК 811.111-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-346-348

***Malinovskaia T.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vasilenko.76@mail.ru*

STRUCTURAL FEAUTURES OF ENGLISH LEGAL TERMS DESCRIBING TYPES OF CRIMES. The article presents results of an analysis of structural features of English legal terms of a thematic group “Types of Crimes” from the point of morphology and syntax. Within the framework of the selected aspect of the study, the morphological and syntactic characteristics of English-language legal terms of the thematic group “Types of Crimes” are studied. In the context of morphological characteristics, the word-formation structure and word-formation models are investigated, as well as the belonging of English legal terms of the specified thematic group to the different parts of speech. The syntactic parameters of the studied set of terms include the identification of the main syntactic models of the formation of terminological combinations, as well as their quantitative component composition. The study confirmed the use of productive word-formation and syntactic methods and models both in the national English language and in the above-mentioned thematic group.

Key words: **English legal terms, structural features, word-formation structure, word-formation models, syntactic models.**

***Т.Н. Малиновская**, канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vasilenko.76@mail.ru*

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ВИДЫ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

В статье представлены результаты анализа структурных особенностей английских юридических терминов тематической группы «виды преступлений» с позиции морфологии и синтаксиса. В рамках избранного аспекта исследования изучаются морфологические и синтаксические характеристики англоязычных юридических терминов тематической группы «виды преступлений». В контексте морфологических характеристик исследуются словообразовательная

структура и словообразовательные модели образования, а также частеречная принадлежность английских юридических терминов указанной тематической группы. Синтаксические параметры исследуемой совокупности терминов включают в себя выявление основных синтаксических моделей образования терминологических сочетаний, а также их количественный компонентный состав. Исследование подтвердило использование в терминообразовании, как в общенациональном английском языке, так и в юридической терминологической тематической группе «виды преступлений», продуктивных словообразовательных и синтаксических способов и моделей.

Ключевые слова: **английские юридические термины, структурные особенности, словообразовательная структура, словообразовательные модели, синтаксические модели.**

Статья посвящена изучению и описанию англоязычных юридических терминов тематической группы «виды преступлений» с позиции их структурных (морфологических и синтаксических) характеристик.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью, с одной стороны, более полного и детального описания англоязычной юридической терминосистемы, с другой – дополнения существующей юридической терминологии новыми лексическими единицами, обозначающими новые виды преступлений. Детализированное (в том числе по тематическим группам) изучение терминов призвано содействовать более точному и правильному пониманию, толкованию и употреблению юридических терминов как специалистами, так и непрофессионалами в юридической сфере, что, в свою очередь, составляет практическую значимость предпринятого исследования. Теоретическая ценность исследования терминосистемы определенной научной или практической области заключается в том, что терминология как языковая микросистема служит отражением основных тенденций развития языка на разных его уровнях, позволяя тем самым прийти к достаточно обоснованным выводам о современных языковых преобразованиях и преобладающих тенденциях в существовании и развитии лексической системы, не прибегая к масштабным исследованиям лексических единиц, а ограничиваясь определенной тематической группой соответствующей терминосистемы как одной из наиболее чувствительных к изменениям частей лексики общенационального языка. Также теоретическая значимость состоит в попытке более детального описания тематической группы «виды преступлений» в морфолого-синтаксическом аспекте с целью выявить закономерности, свойственные данной лексической совокупности в составе общей англоязычной юридической терминологии.

Объектом исследования выступают термины-номинанты преступников, преступлений и наказаний, предметом – структурные (морфологические и синтаксические) характеристики англоязычной юридической терминологии на материале терминов тематической группы «виды преступлений». Источником исследуемого материала послужили интернет-порталы www.enblog.ru., http://blog.englishvoyage.com/, http://lingvotutor.ru/juridical-terms-en-ru. Всего было проанализировано 90 терминов, обозначающих виды преступлений.

Выбор методов исследования обусловлен особенностями объекта и предмета исследования, а также поставленными в ходе исследования целями и задачами. В ходе изучения были использованы следующие методы: словообразовательный метод, элементы синтаксического анализа, метод квантитативного анализа, индуктивно-дедуктивный метод, метод описания.

В общем корпусе лексики общенационального литературного языка выделяется специальная категория лексического состава, используемая в соответствующей профессиональной сфере общения. Значительную часть данной категории составляет терминология. Именно термины определенной научной, производственной, общественной, культурной сферы являются носителями ключевой специальной информации, являясь тем самым основой профессионального общения. Для более точного и адекватного применения терминологии соответствующей отрасли знания необходим учет лингвистической характеристики термина, а именно его семантической, компонентной и словообразовательной структур.

Терминологическая номинация изучается в различных аспектах, в частности философском и лингвистическом.

Обратимся к определению термина с философских (логических и онтологических) позиций. Термин – «1. В формальной логике – понятие, выраженное словом» [1]. В философском аспекте термин как некая специализированная языковая форма обладает следующими основными свойствами: 1. Термин характеризуется тем, что его семантическая экзистенция первична по отношению к означаемому, нежели к означающему» 2. Означаемое термина всегда является частью некоего семантического целого, ряда других означаемых, составляющих данную область научного знания; 3. Однозначность отражения означаемого и означающего [2].

Ограничивая рамки исследования исключительно лингвистическим подходом, приведем определения термина, находящиеся в русле избранного в ходе данного исследования аспекта. Характеризацией термина занимались А.А. Реформатский, И.Н. Волкова, Д.С. Лотте и др. Термин – «слово, являющееся названием строго определенного понятия//специальное слово и выражение, принятое для обозначения чего-нибудь в той или иной среде, профессии» [1]. Термин – это «слово или словосочетание название определённого понятия какой-н. специальной области науки, техники, искусства» [3]. Термин «(от лат. terminus — граница, предел) — слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности» [4]. К основным свойствам термина относятся: «1) системность; 2) наличие дефиниции…; 3) тенденция к моносемичности в пределах своего терминологического поля, т. е. терминологии данной науки, дисциплины или научной школы…; 4) отсутствие экспрессии; 5) стилистическая нейтральность» [4]; 6) однозначность; 7) мотивированность; 8) понятийная ориентация; 9) лингвистическая правильность; 10) точность; 11) языковая ориентация [5]. Помимо упомянутых, к основным свойствам термина относят также стабильность, общераспространенность, современность, устойчивость, интернациональность, благозвучность и др. Основы лингвистического описания понятия «термин» заложены О.С. Ахмановой, С.Г. Бархударовым, В.В. Виноградовым, Г.О. Винокуром, Е.С. Кубряковой, А.А. Реформатским, А.И Смирницкими др. Среди современных исследователей в области терминологии следует назвать следующие имена: К.Я. Авербух, А.С. Герд, В.П. Даниленко, Р.Ю. Кобрин, Г.П. Мельников, А.И. Моисеев, В.В. Налимов, А.В. Суперанская и др.

Исследование языковой структуры термина, с одной стороны, рассматривает его как слово, т.е. «лингвистический объект в его структурной целостности» [6, с. 116 – 117], с другой стороны, как специальное слово закономерно ставит вопрос о плане содержания и плане выражения. Так, Т.Л. Канделаки разграничивает план содержания и план выражения. Именно в этом отличие термина от обычного слова, характеризующегося единством плана содержания и плана выражения [7]. Следовательно, изучение структуры термина в рамках лингвистического подхода предполагает структурный и/или семантический аспекты.

Структурный анализ подразумевает изучение морфологической и/или синтаксической структуры, семантический анализ-исследование смысловой составляющей термина. В рамках избранного аспекта исследования изучаются морфологические и синтаксические характеристики англоязычных юридических терминов тематической группы «виды преступлений». При этом в рамках морфологических характеристик исследуются словообразовательная структура и словообразовательные модели образования, а также частеречная принадлежность английских юридических терминов указанной тематической группы. Синтаксические параметры исследуемой совокупности терминов включают в себя выявление основных синтаксических моделей образования сложных терминов и терминологических сочетаний, а также их количественный компонентный состав.

Образование новых терминов, как и прочих лексических единиц, происходит по определенным словообразовательным моделям. «Словообразовательные модели определяют структуру производных слов или служат образцом для создания новых словарных единиц» [8, с. 65]. Наиболее продуктивными способами словообразования в английском языке являются аффиксация, словосложение, конверсия и аббревиация [9]. Наименее продуктивны чередование гласных, удвоение, звукоподражание и рифмованный повтор [10, с. 50].

В современном английском языке самыми продуктивными способами образования новых слов являются словосложение, конверсия, аббревиация и аффиксация, которые, в свою очередь, включают в себя ряд конкретных словообразовательных моделей. В зависимости от словообразовательной структуры выделяют следующие группы терминов: корневые, аффиксальные, сложные, терминологические сочетания, сокращения [9]. К корневым терминам относят слова, состоящие из основной морфемы, заключающей в себе основной элемент лексического значения. В исследуемой совокупности терминов было выявлено 36 корневых терминов (например, assault, rape, fraud), т.е. 40% от общего количества проанализированных единиц.

Наиболее продуктивным и частотным способом английского словообразования является аффиксация, с помощью которой новые слова создаются путем присоединения словообразующих аффиксов (префиксов и суффиксов) к основам. В исследуемой совокупности терминов было обнаружено 24 случая аффиксации, т.е. 27% от общего количества проанализированных единиц: 23 – основа + суффикс (burglary, hijacking, forgery), 1 – префикс + основа (misdemeanor).

К продуктивным способам словообразования английского языка относят также словосложение, представляющее собой создание новых слов путём объединения двух или более основ. Среди наиболее продуктивных моделей английского словосложения: основа существительного + основа существительного, основа прилагательного + основа существительного, основа существительного + основа прилагательного. В анализируемой группе терминов было выявлено 3 сложных слова: 3 – основа существительного + основа существительного (cybercrime, manslaughter), 1 – основа прилагательного + основа существительного (blackmail). Также было обнаружено 2 случая словосложения, сопровождаемого аффиксацией: основа существительного + основа существительного + суффикс -ing (shoplifting), основа глагола + основа существительного + суффикс -ing (pickpocketing).

Конверсия представляет собой способ словообразования путём перехода слова из одной части речи в другую. Наиболее продуктивными в современном английском языке являются модели: существительное – глагол, а также прилагательное – глагол. Остальные модели встречаются сравнительно редко.

Словослияние (телескопия) представляет собой стяжение двух слов в одно.

Обратное словообразование (реверсия) – процесс, противоположный суффиксации. При обратном словообразовании суффикс отсекается от слова.

Аббревиация – способ словообразования, состоящий в усечении или сокращении элементов слова или словосочетания и сложении данных сокращенных элементов.

В исследуемой выборке терминов случаев конверсии, словослияния, реверсии, так же как и случаев аббревиации, выявлено не было.

Изначально считалось, что терминами могут быть только имена существительные или словосочетания, состоящие из существительных [11, с. 49]. В последнее время ученые признают терминами не только существительные, но и прилагательные, глаголы, наречия. Наиболее номинативными тем не менее считаются существительные [6]. Номинативная же способность глаголов, прилагательных, наречий намного ниже [12]. В проанализированной выборке большинство существительных (36, т.е. 40% от общего количества проанализированных единиц) выявлено среди однокомпонентных терминов (bigamy, genocide, murder и др.). В остальных случаях существительное является лишь одним из компонентов многокомпонентного термина в составе терминологического словосочетания. При этом в исследуемой совокупности терминов терминологических словосочетаний, стержневым компонентом которых является существительное, было обнаружено 35, т.е. 38% от общего количества проанализированных единиц, что подтверждает положение о том, что основную терминологическую функцию в любом языке несет существительное, как в виде самостоятельного слова, так и в составе терминологического сочетания.

Также в рамках структурного анализа термины подразделяются на простые, сложные и терминологические сочетания. Простые представляют собой «однокомпонентные термины, образованные путём аффиксации или переосмысления общелитературных слов, или индивидуального терминотворчества из элементов классических языков, или заимствования из другой терминологической сферы». Сложными являются «двухкомпонентные термины, характеризующиеся цельнооформленностью и образованные путем сложения или переосмысления общеупотребительного сложного слова, или заимствования из другой терминологической сферы, или результат индивидуального терминотворчества из элементов классических языков». Терминологические сочетания представляют собой «многокомпонентные, раздельно оформленные, семантически целостные сочетания, образованные путем соединения двух, трех или более элементов» [13, с. 27]. В проанализированной тематической группе терминов нами принята следующая классификация с позиции синтаксической структуры терминов: простые однокомпонентные термины, состоящие из одного слова, образованного путем аффиксации и словосложения, и многокомпонентные термины (терминологические словосочетания), состоящие из семантически связанных отдельных слов, образующих единое понятие.

По количеству компонентов в исследуемой совокупности терминов выявлено 36 однокомпонентных (treason, trespassing, assassination и др.), т.е. 40% от общего количества проанализированных единиц, 50 двухкомпонентных (to expose a fraud, to cause a riot, bank robbery и др.), т.е. 56% от общего количества проанализированных единиц, 2 трехкомпонентных (a conspiracy to overthrow the government, assault and battery), т.е. 2% от общего количества проанализированных единиц и 2 четырехкомпонентных термина (to engineer a campaign of slander,embezzlement of public funds), т.е. 2% от общего количества проанализированных единиц.

Среди синтаксических моделей в данной тематической совокупности терминов обнаружены следующие: V + N, Adj + N, N + N, N + V + N, N + prep + N, V + N + prep + N, N + prep + Adj + N. Наиболее продуктивными являются модели Adj + N (20 терминов: drunken driving, criminal assault, minor offences и др.), т.е. 22% от общего количества проанализированных единиц;V + N (18 терминов: to commit forgery, to commit a fraud, to disseminate slander и др.), т.е. 20% от общего количества проанализированных единиц; N + N (12 терминов: wire fraud, child abuse, auto theft и др.), т.е. 13% от общего количества проанализированных единиц, что отражает основные тенденции продуктивности синтаксических моделей в английском языке. Остальные модели менее продуктивны на материале исследуемой совокупности терминов: N + V + N (1 термин: a conspiracy to overthrow the government), N + prep + N (1 термин: assault and battery), т.е. 1% от общего количества проанализированных единиц; V + N + prep + N (1 термин: to engineer a campaign of slander), т.е. 1% от общего количества проанализированных единиц; N + prep + Adj + N (1 термин: embezzlement of public funds), т.е. 1% от общего количества проанализированных единиц.

Таким образом, исследование, проведенное на материале терминов тематической группы «виды преступлений», в основном подтвердило использование в терминообразовании преобладающих и наиболее продуктивных в общенациональном английском языке словообразовательных и синтаксических способов и моделей, что, в свою очередь, служит подтверждением тенденции об универсальности характера языковых процессов и моделей, реализующихся как на материале общенациональной, так и терминологической лексики языка.

Библиографический список

1. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка.* Available at: https://ushakovdictionary.ru/view_search.php
2. Rondeau G. *Introduction à la terminologie.* Montréal: Centre éducatifetculturel, 1981.
3. *Толковый словарь Ожегова*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov
4. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Available at: https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com/
5. Волкова И.Н. *Стандартизация научно-технической терминологии.* Москва: Издательство стандартов, 1984.
6. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка. *Проблемы структурной лингвистики 1967*. Москва: Наука, 1968: 103 – 125.
7. Канделаки Т.Л. *Семантика и мотивированность терминов.* Москва: Наука, 1977.
8. Кубрякова Е.С. *Части речи в ономасиологическом освещении.* Москва: Наука, 1978.
9. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012.
10. Дубенец Э.М. *Лексикология современного английского языка.* Москва: Глосса-Пресс, 2002.
11. Даниленко В.П. *Русская терминология: Опыт лингвистического описания.* Москва: Наука, 1977.
12. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология: вопросы теории.* Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.
13. Ткачёва Л.Б. *Основные закономерности английской терминологии.* Томск: Издательство Томского университета, 1987.

References

1. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Available at: https://ushakovdictionary.ru/view_search.php
2. Rondeau G. *Introduction à la terminologie.* Montréal: Centre éducatifetculturel, 1981.
3. *Tolkovyj slovar' Ozhegova*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov
4. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com/
5. Volkova I.N. *Standartizaciya nauchno-tehnicheskoj terminologii.* Moskva: Izdatel'stvo standartov, 1984.
6. Reformatskij A.A. Termin kak chlen leksicheskoj sistemy yazyka. *Problemy strukturnoj lingvistiki 1967*. Moskva: Nauka, 1968: 103 – 125.
7. Kandelaki T.L. *Semantika i motivirovannost' terminov.* Moskva: Nauka, 1977.
8. Kubryakova E.S. *Chasti rechi v onomasiologicheskom osveschenii.* Moskva: Nauka, 1978.
9. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2012.
10. Dubenec `E.M. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Glossa-Press, 2002.
11. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya: Opyt lingvisticheskogo opisaniya.* Moskva: Nauka, 1977.
12. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya: voprosy teorii.* Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2012.
13. Tkacheva L.B. *Osnovnye zakonomernosti anglijskoj terminologii.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1987.

Статья поступила в редакцию 30.09.21

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-348-351

Melnik N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saikova@mail.ru*
Nikiforova E.V., *student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: sldrrsl@gmail.com*

SPECIFICITY OF THE MODERN INAUGURATION DISCOURSE OF RUSSIA AND THE USA (BASED ON INAUGURAL SPEECHES). The article is dedicated to an analysis of inaugural speeches of politicians of Russia and the United States of America, namely V. Putin, D. Medvedev, D. Trump and B. Obama. The main content of the study is the analysis of the speeches of politicians during the inauguration ceremony in pragmatic and axiological aspects: dominant strategies and tactics used by the presidents of the countries are highlighted, described and compared, as well as concepts representing the value picture of the world of the Russian and

American people. The relevance of the topic is connected with the growing importance of studying features of modern political discourses of countries for linguoculturology and political linguistics. The problem of the work lies in the insufficient study of the similarities and differences of the inaugural discourse of Russia and America from the point of view of linguoculturology, which hinders effective intercultural interaction in the field of politics. Based on the study of the material, it was found that the presidents of both Russia and the United States adhere to a strategy of theatricality, but Russian politicians also follow a strategy to increase, and American ones follow a strategy to decrease. Results obtained in the course of the described study highlight features of the political consciousness of representatives of two different linguistic cultures, which in practice makes it possible to increase the effectiveness of speech interaction in intercultural communication.

Key words: **political linguistics, political discourse, inaugural discourse, strategies, tactics, concepts.**

***Н.В. Мельник**, д-р филол. наук, проф., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saikova@mail.ru*
***Е.В. Никифорова,** студентка, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: sldrrsl@gmail.com*

СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО ИНАУГУРАЦИОННОГО ДИСКУРСА РОССИИ И США (НА МАТЕРИАЛЕ ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ)

Данная статья посвящена анализу инаугурационных речей политиков России и Соединенных Штатов Америки, а именно В. Путина, Д. Медведева, Д. Трампа и Б. Обамы. Основное содержание исследования составляет анализ речей политиков во время церемонии инаугурации в прагматическом и аксиологическом аспектах: выделяются, описываются и сравниваются доминирующие стратегии и тактики, использованные президентами стран, а также концепты, представляющие ценностную картину мира русского и американского народов. Актуальность рассмотрения темы связана с растущей важностью изучения особенностей современных политических дискурсов стран для лингвокультурологии и политической лингвистики. Проблема работы заключена в недостаточной изученности сходств и различий инаугурационного дискурса России и Америки с точки зрения лингвокультурологии, что препятствует эффективному межкультурному взаимодействию в области политики. На основе изучения материала было установлено, что президенты и России, и США придерживаются стратегии театральности, однако русские политики следуют также стратегии на повышение, а американские – стратегии на понижение. Результаты, полученные в ходе описанного исследования, освещают особенности политического сознания представителей двух разных лингвокультур, что на практике дает возможность повысить эффективность речевого взаимодействия при межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **политическая лингвистика, политический дискурс, инаугурационный дискурс, стратегии, тактики, концепты.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00522

В настоящее время политика – одна из важнейших сфер жизни общества, так как политическая ситуация в государстве определяет его положение на международной арене и взаимоотношения с другими странами. Актуальность исследования состоит в выявлении лингвокультурных особенностей политических дискурсов разных стран, анализ и сравнение инаугурационных речей политиков России и Соединенных Штатов Америки в прагматическом и аксиологическом аспектах дают возможность увидеть общее и различное в инаугурационных дискурсах и выделить особенности политического сознания русских и американцев, что в практическом отношении поможет найти эффективные пути взаимодействия двух культур. Научная новизна исследования заключается в рассмотрении характерных особенностей инаугурационных речей политиков России и Америки с позиции лингвокультурологии. Целью исследования является выявление сходств и различий в инаугурационных речах российских и американских политиков, для ее достижения необходимо решить соответствующие задачи: собрать и проанализировать материал, сравнить результаты проведенного анализа. Для выполнения поставленных задач нами был применен метод описания для представления характеристик инаугурационного дискурса в США и России и метод сравнения для определения сходного и различного в политических дискурсах упомянутых стран. Практическая значимость полученных результатов состоит в возможности повысить эффективность речевого взаимодействия в межкультурной коммуникации при учете специфических для каждой лингвокультуры особенностей речевого поведения.

Общие вопросы политической лингвистики. На сегодняшний день статус политической лингвистики не определен, тем не менее А.П. Чудиновым справедливо замечено, что все чаще и чаще научная общественность склоняется к признанию политической лингвистики самостоятельной наукой [1, с. 10]. В современной политической лингвистике существует множество направлений: например, автономное исследование отдельных языковых уровней политического языка, исследование идиостилей различных политических лидеров, политических направлений и партий [2, с. 2 – 27]. Данная работа выполнена в рамках направления сопоставительного исследования, так как нами производится сравнение инаугурационных речей российских и американских политиков, а также в русле дискурсивного исследования стратегий и тактик политических лидеров. Стоит заметить, что традиционно анализ политических дискурсов разных стран в сопоставительном аспекте – довольно популярное направление политической лингвистики и политической лингвоперсонологии. Сопоставительный анализ рассматривает речевое поведение субъектов политики как представителей определенной нации, и, следовательно, на первый план выводятся именно лингвокультурологические особенности их речевой практики [3, с. 118]. Взяв во внимание работу М.В. Никифоровой и А.П. Чудинова, добавим, что анализ инаугурационных речей был выполнен в русле когнитивной лингвистики, цель которой – выявление единиц ценностной картины мира политиков. Рассмотрение речей в рамках лингвокогнитивного направления включает в себя концептуальный анализ, раскрывающий центральные и периферийные значения в политических дискурсах и отмечающий языковые средства, помогающие вербализовать концепты [4, с. 23].

Прагматический аспект анализа. При церемонии инаугурации политики ставят перед собой различные цели, которых добиваются, осуществляя речевое воздействие на аудиторию путем следования различным коммуникативным стратегиям, которые, в свою очередь, реализуются при помощи тактик и приемов.

О.Л. Михалева в работе «Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия» выделяет три стратегии политического дискурса: стратегию на понижение; стратегию на повышение, стратегию театральности и соответствующие им тактики [5, с. 45 – 68]. Представим стратегии, тактики и приемы, используемые российскими и американскими политиками во время выступлений на церемонии инаугурации.

Нами было замечено, что чаще всего президенты России прибегают к стратегии театральности и следуют тактикам, позволяющим воздействовать на слушателей с помощью эмоциональных единиц в речи. Так, наиболее часто в речах В. Путина и Д. Медведева реализуется тактика обещания: *«**Будем** активно **проводить** современную социальную **политику**, <…>, **повышать качество образования и здравоохранения**» (В. Путин), «Мы **будем добиваться** внедрения инновационных подходов во все сферы жизни, **строить** самые передовые производства <…> и в целом **стремиться** к тому, чтобы Россия прочно утвердилась среди лидеров технологического и интеллектуального развития» (Д. Медведев)* – главы государства обещают повысить качество жизни граждан страны, давая надежду на лучшее будущее. Отметим и факт следования тактике размежевания. В 2018 году В. Путин в инаугурационной речи отметил: *«Но все мы хорошо помним, что за более чем тысячелетнюю историю Россия не раз сталкивалась с эпохами смут и испытаний и всегда возрождалась, <…> достигала таких высот, которые **другим были не под силу**, считались **недостижимыми**, а **для нашей страны**, напротив, **становились новым трамплином**, новым историческим **рубежом для дальнейшего мощного рывка вперёд**»* – Россия противопоставляется другим странам мира, политик акцентирует внимание на величии России и ее силе, возможности противостоять трудностям и достигать высот, казавшихся невозможными для остальных государств. Таким образом, говорящим выстраивается оппозиция «свои – чужие», что также оказывает на слушателей эмоциональное воздействие, помогает населению сплотиться и почувствовать свою силу. *«**Каждому важно понять**, что **только наша активная включённость в дела страны будет умножать энергию обновления**, что **эту работу не сделает за нас никто**, что **ведущая сила преобразований – это все мы**, граждане России» (В. Путин)* – представленный фрагмент позволяет обнаружить следование еще одной тактике стратегии театральности, а именно – тактике побуждения: президент призывает аудиторию к активной работе и участию в жизни страны, что в будущем поможет стране обновиться. Подчеркивается особенная важность работы народа: «*эту работу не сделает за нас **никто***» – до слушателей доносится мысль о том, что лишь они могут совершить важные для процветания страны действие, и улучшение ситуации в стране зависит только от них – жителей России.

Тем не менее в рассматриваемых речах присутствуют и тактики, помогающие реализовать стратегию на повышение. *«**Мы научились** отстаивать свои интересы, **возродили гордость** за Отечество, за наши традиционные цен-*

ности» (В. Путин) – В. Путин говорит о событиях в истории страны. Выбрав тактику «анализ – плюс», политик имплицитно выражает одобрительное отношение к совместным заслугам народа и власти в прошлом, что подчеркивается употреблением местоимения «мы».

Президенты Америки, как и президенты России, отдают наибольшее предпочтение стратегии театральности. На примере высказывания *«**We will bring back** our jobs, **we will bring back** our borders, **we will bring back** our wealth and **we will bring back** our dreams. **We will build** new roads and highways…» (Д. Трамп)* прослеживается тактика обещания. Многократно используя формы будущего времени глаголов, политики обязуются улучшить положение дел в стране: построить дороги, мосты, повысить статус науки в обществе, внести изменения в систему образования. В речах была замечена и тактика побуждения. *«Starting today, **we must pick** ourselves up, **dust** ourselves **off**, and **begin** again **the work** of remaking America» (Б. Обама)* – политики активно призывают граждан совершить некоторые действия: работать над обновлением Америки, стремиться к солидарности. Выражение призыва осуществляется с помощью использования глагола *must* с семантикой долженствования, что эмоционально влияет на слушателей. Выделим еще одну тактику в речах американских президентов – тактику размежевания. *«**We will no longer accept politicians who are all talk and no action**, constantly complaining but never doing anything about it. The time for empty talk is over. Now arrives the hour of action» (Д. Трамп)* – в приведенном высказывании Д. Трамп строит оппозицию «свои – чужие», подчеркивая отрицательные черты в поведении «чужих»: они лишь говорят, но не действуют, в то время как «своих» политик просит отдалиться от «чужих», то есть не принимать политиков, ведущих «пустые разговоры». Действуя таким образом, президент объединяет себя с населением путем нахождения общего врага и указания на необходимость борьбы с ним. Президенты Америки, однако, следуют стратегии, не свойственной политикам России, – стратегии на понижение. В речах президентов реализуется тактика «анализ – минус»: *«**Our nation is at war**, against a far-reaching network of violence and hatred. **Our economy is badly weakened** <…>. **Homes have been lost**; **jobs shed**; **businesses shuttered.** […] These are the indicators of crisis, **subject to data and statistics**» (Б. Обама)* – глава страны описывает и анализирует сложившуюся в ходе истории ситуацию в государстве и имплицитно выражает свое негативное отношение к ней, предоставляя факты и ссылаясь на данные и статистику, что является одним из приемов реализации упомянутой тактики.

Таким образом, при анализе инаугурационных речей российских и американских политиков в прагматическом аспекте было выявлено, что президенты обеих стран придерживаются стратегии театральности, но в то же время В. Путин и Д. Медведев предпочитают следовать также и стратегии на повышение, а Д. Трамп и Б. Обама в своих речах используют стратегию на понижение.

Аксиологический аспект анализа. Одна из целей инаугурационной речи – представление основных ценностей общества в настоящее время. Анализ концептов, вербализованных в речах президентов, помогает выстроить ценностную картину мира разных народов, так как одной из основных единиц лингвокультурологии является культурных концепт, определенный как «многомерное смысловое образование, в котором выделяются **ценностная**, образная и понятийная стороны» [6, с. 157]. Как отмечают ученые, выделяются лингвокогнитивный и лингвокультурный подходы к исследованию концепта. Заметим, что в работе данную ментальную единицу мы рассматриваем со стороны лингвокультурологии. Такой подход В.И. Карасик определяет как «конкретизацию изучения культурных концептов с точки зрения их ценностного компонента» [7, с. 130].

Е.А. Моргун в работе «Концептуализация инаугурационных речей» предлагает проводить анализ концептов по следующей схеме: сначала концепты разделяются на центральные и периферийные, а далее концепты второго типа распределяются по группам [8, с. 82 – 86]. Подчеркнем, что центральные концепты составляют фундамент инаугурационной речи, а периферийные помогают актуализировать уже упомянутые центральные единицы. Итак, представим вербализованные концепты в инаугурационных речах российских и американских политиков. Заметим, что анализ был проведен с помощью учета частотности употребления лексических единиц, эксплицирующих определенные концепты.

Центральными концептами в речах В. Путина и Д. Медведева являются концепты «президент» и «народ». Президент в первую очередь – это тот, кто работает ради комфортной жизни граждан («*Считаю своим долгом и смыслом всей своей жизни сделать всё для России, для её настоящего и будущего, <...>, **для благополучия в каждой российской семье***» – *В. Путин*). Президент во многом определяет жизнь страны: налаживает отношения с другими государствами («***Вместе с нашими партнёрами** будем активно продвигать интеграционные проекты, наращивать деловые, <…> связи*. Народ же – люди, чье благополучие является целью работы президента: для обеспечения комфортной и безопасной жизни населения проводятся программы, нацеленные на обеспечение потребностей каждого жителя («*Будем активно проводить современную **социальную политику**, **настроенную на нужды каждого человека**…*» – *В. Путин)*; это те, кто привнесет в страну новое («*Рассчитываю здесь **на новые идеи и подходы**, **на дерзновенность нашей молодёжи**, на **её способность стать настоящими лидерами** перемен…*» – *В. Путин).* Народ описывается как «великий», «самобытный» и «сохраняющий свое единство», что подчеркивает его силу, неповторимый характер и сплоченность. Также примечательным является использование президентами обращения «дорогие друзья», что указывает на равенство президента и жителей России. Обращается внимание и на важность взаимодействия президента и народа: четко прослеживается мысль о том, что добиться успеха станет возможным только при совместном действии власти и граждан. Опираясь на классификацию, рассмотренную выше, укажем, с помощью каких единиц эксплицированы периферийные концепты из разных групп: витальные концепты: **качество жизни**, **благополучие**, **безопасность**, **здоровье человека**; **комфортная, уверенная и безопасная жизнь**, **высокие стандарты жизни**. Концепты представляют цели политики президентов России, а также говорящие подчеркивают, что только в условиях безопасности, комфорта и хорошего качества жизни возможно развитие страны и работа ее граждан; социальные концепты: **социальная политика**, настроенная на нужды каждой семьи и отражающая направленность политического курса страны; **право**, играющее фундаментальную роль в России, и **правовая система**, действенность которой является условием для развития общества; политические концепты: **конституция**, подчеркивающая приоритет прав человека в российском государстве; **государство**, которое должно быть справедливым по отношению к своим гражданам; национально-культурные концепты: **история**. Политики обращаются к событиям из прошлого страны, чтобы показать, какой долгой и трудной была ее история, сколько было трудностей, преодолев которые Россия стала великой. Президенты говорят об истории, чтобы предостеречь нынешнее население от ошибок прошлого; моральные (этические) концепты: **долг** – нечто святое, что президент должен выполнить; **поддержка**, важная для главы государства; **взаимная ответственность, доверие, репутация, честь, отзывчивость, открытость** – качества, являющиеся условиями для обеспечения нормальной жизни граждан России; **любовь к Отечеству**, вдохновляющая людей на саморазвитие и внесение вклада в жизнь страны; эстетические концепты: **следование традициям**. Необходимо соблюдать правила, выработанные в прошлом, чтобы продолжить строить страну, писать ее историю и дальше; экономические концепты: **экономический прорыв**, который необходимо осуществить для повышения конкурентоспособности России в сфере экономики.

Нами не были указаны единицы, эксплицирующие религиозные и экологические концепты, так как в речах президентов отсутствовали как упоминания о природе и экологии, так и обращения к теме религии. Данный факт приводит к мысли о том, что в инаугурационных речах политиков настоящего времени неактуальна тема охраны окружающей среды, а также в политическом сознании россиян снижается роль религии.

Далее отметим, что центральными в речах политиков США являются концепты «власть», «народ» и «президент». В проанализированных речах утверждается, что власть США сосредоточена в руках народа и церемония инаугурации – событие, отмечающее возвращение власти из рук администрации населению («…today we are not merely transferring power from one administration to another. Or from one party to another. But we are ***transferring power from Washington, D.C., and giving it back to you, the people***» – Д. Трамп). Также важно служение власти народу, главенство мнения жителей над интересами политиков, а не обратная ситуация. Народ – единственный источник власти в стране, его просьбы и мнение всегда имеют большое значение. Обращается внимание на разнообразие народа («We are a nation of ***Christians and Muslims, Jews and Hindus – and non-believers***. We are shaped by ***every language and culture***, drawn from ***every end of this Earth***» – Б. Обама), но при этом все жители равны в своих правах и свободах («… to ***all Americans*** in ***every city near and far***, ***small and large, from mountain to mountain, from ocean to ocean***, hear these words — you will never be ignored again – Д. Трамп). Народу страны приписываются исключительно положительные качества: отвага, доброта, любовь, решимость, вера. Народ творит и созидает, его деятельность играет ключевую роль в развитии страны. В свою очередь, президент – человек, действующий исключительно в интересах жителей, борющийся за права граждан в международных конфликтах и ведущий страну к лучшему будущему («***I will fight for you*** with every breath in my body and ***I will never, ever let you down***. We will ***bring back our jobs***, we will ***bring back our borders***, we will ***bring back our wealth*** and we will ***bring back our dreams***» – Д. Трамп).

Далее выделим единицы, вербализующие периферийные концепты разных групп: витальные концепты: **оборона и безопасность**, о которых нельзя забывать ради сиюминутных выгод и благ; **жизнь** – данный концепт тесно связан с группой религиозных концептов, так как говорящие утверждают, что жизнь в граждан Америки вдохнул именно Бог; социальные концепты: **равенство всех людей** в обществе в их правах и свободах независимо от их возраста, пола, происхождения и отношения к религии; политические концепты: **протекция**, защищающая Америку от других стран, лишающих американцев рабочих мест, и возвращающая стране силу; **политика** страны, находившаяся долгое время под властью устаревших принципов, упреков и обид; **государственная власть**, задача которой – помогать населению с поиском рабочих мест и оказывать услуги гражданам; национально-культурные концепты: **войны, фашизм, переселение на Запад** – все это является частью истории США и повлияло на развитие государства; моральные (этические) концепты: **доброта**, **бескорыстие**, **мужество**, **готовность родителей воспитать ребенка** – это те качества, которые помогут стране пережить самые мрачные времена; **трудолюбие**, **честность**, **терпимость и любознательность**, **преданность и патриотизм**, **ответственность** являются моральными ценностями, которые помогут выполнить задачи, определенные президентом; эстетические концепты: **следование традициям** и **со-**

хранение преданности идеалам предков, помогавшие идти Америке вперед, увеличивая силу страны; религиозные концепты: **Библия**, дающая ценные указания о том, как стоит жить и взаимодействовать в обществе; **Бог**, давший людям жизнь, защищающий страну и ее жителей от бед. Все инаугурационные речи заканчиваются фразой «Боже, благослови Америку» – данный факт подтверждает важность религии и могущественность божественной силы для американцев; экономические концепты: **экономика,** требующая смелых и незамедлительных действий; **рынок**, предоставляющий возможности для богатства государства и расширения его свободы; **кризис**, повлиявший на состояние экономики в стране, но не уменьшивший продуктивность граждан и не снизивший спрос на американские товары и услуги; экологические концепты: **уменьшить ядерную угрозу**, **дать обратный ход процессу потепления**, что является важной задачей в политике страны; **чистая вода**, которую обещают предоставить бедным государствам; **потребление мировых ресурсов**, которым нельзя заниматься бездумно, так как природные запасы не бесконечны.

Подводя итог проведенному сопоставлению, скажем, что и русские, и американские президенты отдают предпочтение воздействию на публику с помощью употребления эмоциональных единиц в речи, то есть избирают стратегию театральности. В то же время было замечено, что президенты России следовали и стратегии на повышение, что заключается в описании ситуации, выражающем положительное отношение к ней и неявной самопрезентации, а президенты США использовали тактику «анализ – минус», соответствующую стратегии на понижение и выражающуюся в описании ситуации в государстве, основанном на негативном к ней отношении.

Фундаментальные концепты в политической картине мира русских – «президент» – человек, работающий на благо страны, и «народ» – люди, на чье благо работает власть. В инаугурационных речах политиков России были эксплицированы все группы периферийных концептов, кроме религиозных и экологических, что дает основание полагать, что для современных россиян уменьшается роль религии и снижается необходимость обсуждать проблемы, связанные с окружающей средой. Однако таких выводов нельзя сделать об американцах: в речах американских политиков были вербализованы все группы периферийных концептов, а центральные концепты в политической картине мира жителей США – «власть» – возможность осуществлять свою волю, принадлежащая лишь населению; «народ» – единственный источник власти в стране и «президент» – человек, исполняющий все просьбы населения.

Таким образом, исследовательская методика продемонстрировала свой высокий гносеологический потенциал, что позволяет считать цель исследования достигнутой: анализ выявил лингвокультурные сходства и различия России и Соединенных Штатов Америки, представлены стратегии и тактики, дающие возможность субъектам речи воздействовать на аудиторию в соответствии с целями выступления, отмечен факт того, что концептуальный анализ инаугурационных речей помогает выстроить ценностную картину мира того или иного народа. Теоретическая значимость полученных в ходе работы результатов заключена в подробном изучении политических дискурсов США и России в прагматическом и аксиологическом аспектах, практическая значимость состоит в возможности их применения в сфере лингвокультурологии, политической лингвистики и политической лингвоперсонологии, а также в сфере межкультурной коммуникации для повышения эффективности речевого взаимодействия.

В перспективе предполагается привлечение в качестве материала исследования инаугурационных речей лидеров Китайской Народной Республики, что позволит нам выявить сходства и различия русской, американской и китайской лингвокультур, узнать больше о взглядах и ценностях русских, американцев и китайцев и, соответственно, повысить эффективность межкультурных контактов.

Библиографический список

1. Чудинов А.П., Будаев Э.В., Дзюба Е.В., Кошкарова Н.Н., и др. *Теория и методика лингвистического анализа политического текста*. Екатеринбург: УрГПУ, 2016.
2. Чудинов А.П. Российская политическая лингвистика: этапы становления и ведущие направления. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003; № 1: 17 – 29.
3. Никифорова М.В., Чудинов А.П. Лингвополитическая персонология: векторы развития. Социально-политические и историко-культурные аспекты современной геополитической ситуации: материалы III международной научно-практической конференции и круглого стола. Москва: Перо, 2019: 117 – 123.
4. Никифорова М.В., Чудинов А.П. Лингвополитическая персонология: методологические основы и методики анализа. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017; № 1 (25): 22 – 29.
5. Михалёва О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
7. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты: подходы к изучению. Социолингвистика вчера и сегодня: сборник научных трудов. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2008: 127 – 155.
8. Моргун Е.А. Концептуализация инаугурационного дискурса (на примере инаугурационных речей американских президентов). Вестник Челябинского государственного университета. 2010; № 11 (192): 81 – 86.

References

1. Chudinov A.P., Budaev `E.V., Dzyuba E.V., Koshkarova N.N., i dr. *Teoriya i metodika lingvisticheskogo analiza politicheskogo teksta*. Ekaterinburg: UrGPU, 2016.
2. Chudinov A.P. Rossijskaya politicheskaya lingvistika: `etapy stanovleniya i veduschie napravleniya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya.* 2003; № 1: 17 – 29.
3. Nikiforova M.V., Chudinov A.P. Lingvopoliticheskaya personologiya: vektory razvitiya. *Social'no-politicheskie i istoriko-kul'turnye aspekty sovremennoj geopoliticheskoj situacii:* materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii i kruglogo stola. Moskva: Pero, 2019: 117 – 123.
4. Nikiforova M.V., Chudinov A.P. Lingvopoliticheskaya personologiya: metodologicheskie osnovy i metodiki analiza. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2017; № 1 (25): 22 – 29.
5. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs: Specifika manipulyativnogo vozdejstviya*. Moskva: LIBROKOM, 2009.
6. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
7. Karasik V.I. Lingvokul'turnye koncepty: podhody k izucheniyu. *Sociolingvistika vchera i segodnya: sbornik nauchnyh trudov.* Moskva: Institut nauchnoj informacii po obschestvennym naukam RAN, 2008: 127 – 155.
8. Morgun E.A. Konceptualizaciya inauguracionnogo diskursa (na primere inauguracionnyh rechej amerikanskih prezidentov). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 11 (192): 81 – 86.

Статья поступила в редакцию 22.09.21

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-351-354

Menshchikova G.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: alnic2901@rambler.ru*
Malinovskaya T.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vasilenko.76@mail.ru*
Poddubnaya N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the MIA of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: poddubnaja.natalja@yandex.ru*

FEATURES OF SITUATIONAL WORD FORMATION IN THE MODERN LANGUAGE DISCOURCE (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES). The work studies word-formation process peculiarities. Speech economy is presented as the main source of modern situational word formation in English and Russian languages. The article discusses issues related to understanding mental processes involved in the creation of a new word and motivating factors that trigger cognitive mechanisms for creation of new words. The research material is new linguistic units that emerged in modern English and Russian as a result of the process of language economy. Their analysis is carried out. It is determined that in addition to the language economy, the leading factors of word formation and speech creation there are such trends as the dynamism of speech, an increase in the informative meaning of the word, the desire for expressive and emotional speech. The article argues that the ability of native speakers to create individual words is an indicator of the communication skills formation.

Key words: **language, speech economy, word formation, motivation, cognitive factor.**

Г.А. Менщикова, *канд. филос. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: alnic2901@rambler.ru*
Т.Н. Малиновская, *канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vasilenko.76@mail.ru*
Н.Н. Поддубная, *канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: poddubnaja.natalja@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Работа посвящена изучению особенностей процесса словообразования. Речевая экономия представлена как основной источник современного ситуативного словообразования в английском и русском языках. В статье рассматриваются вопросы, связанные с пониманием ментальных процессов, задействованных в создании нового слова, и мотивирующих факторов, приводящих в действие когнитивные механизмы для создания нового слова. Материалом исследования послужили новые языковые единицы, возникшие в современном английском и русском языках как результат процесса языковой экономии. В работе проведен их анализ. Определено, что кроме языковой экономии ведущими факторами словообразования и речетворчества выступают такие тенденции, как динамичность речи, повышение информативной нагрузки слова, стремление к экспрессивной и эмоциональной речи. В статье утверждается, что способность носителей языка к индивидуальному словотворчеству является показателем сформированности навыков коммуникации.

Ключевые слова: **язык, речевая экономия, словообразование, мотивация, когнитивный фактор.**

Выбор темы данной статьи обусловлен научным интересом в сфере современного словообразования, а именно в сфере изучения особенностей ситуативного словотворчества в англоязычном и русскоязычном пространстве. Актуальность исследования продиктована необходимостью в изучении причин возникновения большого количества ситуативных языковых единиц в речи носителей английского и русского языков, их сравнения и анализа.

Целью данной работы является намерение понять мотивацию к ситуативному словообразованию. Для этого необходимо решить следующие задачи: изучить имеющуюся теоретико-методологическую базу, выявить причину появления новых языковых единиц, найти и провести анализ языкового материала, обозначить особенности современного ситуативного словообразования в английском и русском языках.

Научная новизна работы заключается в том, что на основании имеющейся теоретической базы удалось выявить мотивирующие факторы ситуативного словообразования в английском и русском языках, провести сравнительный анализ языковых единиц, выявить их сходства и различия.

Теоретическая значимость работы заключается в возможности для интересующихся данной проблемой исследователей изучить основную теоретическую базу, представленную как зарубежными, так и отечественными учеными. Практическая ценность заключается в изученном и приведенном в статье языковом материале, а также возможности его использования на практических занятиях по английскому и русскому языку или для проведения научных исследований.

Теоретической базой статьи являются научные взгляды и концепции таких ученых в области теории речевой экономии, как П. Пасси, О. Есперсен, И.А. Бодуэн де Куртене, В.А. Богородицкий и др. Изучение мотивирующих факторов, приводящих в действие когнитивные механизмы для создания нового слова, проводилось на основе исследований Н.Ф. Алефиренко.

Методологической базой работы являются такие общенаучные методы, как наблюдение, описание, обобщение с элементами дискурсивного, контекстуального и контент-анализа текстов. Метод сплошной выборки был использован при сборе материала, описательный метод использовался при систематизации и обобщении результатов исследования. Найти ответы на поставленные вопросы, а также достичь цели удалось посредством научных теорий, предложенных отечественными и зарубежными учеными. Кроме того, были использованы имеющиеся результаты исследований в области лингвистики. В качестве основы для проведения практического исследования был использован аутентичный англоязычный и русскоязычный материал.

Вопросы и проблемы, связанные с речевой экономией, привлекали внимание как европейских (А. Мартине, Р. Авенариус, Э. Мах, П. Пасси, В. Уитни, Г. Суит, О. Есперсен и др.), так и отечественных ученых (И.А. Бодуэн де Куртене, В.А. Богородицкий, А.М. Пешковский). В современном языковом пространстве понятно стремление филологов изучать особенности именно разговорной речи. Это обусловлено тем, что в общем языковом пространстве данная речевая форма доминирует над письменной литературной речью. Живая разговорная речь, произнесенная в ситуации реального общения, «в наименьшей степени затронута внешними влияниями» [1, с. 251]. Такая речь не стеснена рамками норм и правил, она создается на основе творческого подхода к выбору языковых средств, а также благодаря способностям говорящего к индивидуальному словотворчеству и случайному словообразованию. Справедливым является утверждение, что такие способности являются показателями развития языковой личности говорящего. Напротив, письменная литературная речь, лишенная креативности, больше напоминает законсервированную структуру, т.к. создается в рамках конкретных норм и правил.

Скорость и ритм современной жизни влияют на коммуникационные процессы. Особенностью современных языков является появление в них новых средств, необходимых для скоростного обмена информацией.

Справедливо утверждение, что живой и естественной может оставаться лишь та часть современного языка, в которой к использованию речевых средств подходят креативно, где присутствует индивидуальное словотворчество и случайное словообразование.

Способность к индивидуальному словотворчеству занимает особое место в ряду тенденций словообразования как в английском, так и в русском языках. Умение порождать новый языковой материал становится базой для изучения ментальных процессов, задействованных в создании нового слова. Такой материал является продуктом работы мысли носителя языка, а также результатом вдохновения и креативного отношения к процессу коммуникации.

Закономерно появляются вопросы, направленные на понимание мотивирующих факторов, приводящих в действие когнитивные механизмы для создания нового слова, кроме того, возникает необходимость разобраться в том, что же в условиях живой коммуникации выступает стимулом и вызывает работу механизма словообразования. Чтобы решить поставленную задачу, необходимо найти отправную точку в процессе зарождения случайного слова, понять, что же выступает источником создания нового слова. Исходя из этого, возникают новые вопросы: почему носители языка не обращаются к уже имеющимся речевым единицам, а создают новые, что же выступает в роли мотива, побуждающего к творчеству?

Человек никогда не прекращает когнитивную деятельность, процесс познания новых реалий или изучения новых сторон, свойств и возможностей, уже изученных ранее. Итогом процесса познания нового или переосмысления старого становится новая речевая единица. Таким образом, человек выступает как «интерпретатор результатов мыслительного отражения действительности и центр лингвосемиозиса» [2, с. 36].

На процесс создания новых единиц в языке влияет ряд когнитивных факторов. В процессе познавательной деятельности появляются новые концепты, что приводит к необходимости их наименования, т.е. человек испытывает потребность в порождении нового имени.

Качественные изменения в лексическом строе языков возможны в результате не только образования новых языковых единиц, но и вследствие преобразования значений уже имеющихся. Лингвокогнитивная деятельность человека управляет подобными процессами и не позволяет им протекать произвольно. «Поскольку познание окружающего нас мира безгранично, то изменение и совершенствование наших знаний о нем, связанное с обнаружением новых признаков и свойств объектов познания, приводит, естественно, к изменению значений и связанным с ним семантическим процессам» [3, с. 86]. Другими словами, происходит уточнение, переосмысление и углубленное познание уже имеющихся в общественном сознании концептов.

Еще одной причиной возникновения новых языковых единиц может выступить изменение языковой картины мира, в результате чего рождается желание создать новый концепт или обновить уже созданный и существующий концепт.

Ведущее место среди всех факторов, влияющих на создание новых концептов, занимает когнитивно-прагматический фактор. Прагматические стимулы, приводящие в жизнь новую единицу, определяют её семантику, а уже семантика способна отразить субъективные параметры творящей личности. В современной языковой действительности именно прагматика определяет условия употребления новых словообразований, а также желаемый эффект их воздействия на участников коммуникации. На наш взгляд, в современном языковом пространстве именно прагматикой приводится в действие сам механизм создания новых речевых единиц.

В.Д. Лютикова отмечает, что «существующая языковая система, как бы богата она ни была, может не всегда удовлетворять потребности выражения по причине отсутствия в ней нетривиального содержания» [4, с. 120]. Действительно, потребность в эмоциональном самовыражении способна удовлетворить лишь нестандартные средства языка. Напротив, стандарты, нормы и структуры литературного языка препятствуют свободному общению. Это приводит к тому, что всё чаще носители языка проявляют креативность и создают нестандартные новообразования. На создание новых лексических единиц или использование общеупотребительных единиц влияют как цель и условия естественной коммуникации, так и эмоциональное состояние говорящего.

Желание обратиться к языковой игре в определенной разговорной ситуации может совпасть с целью создания нестандартной лексики: «С одной стороны, это стремление освободиться от шаблона, жажда речетворчества, с другой, – не-

желание утруждать себя поисками готового, имеющегося в языке слова или построением сложной синтаксической конструкции» [4, с. 112].

И.А. Бодуэн де Куртене писал: «Языковая жизнь является непрерывной органической работой … А в органической работе можно заметить стремление к экономии сил и к нерастрачиванию их без нужды, стремление к целесообразности усилий и движений, стремление к пользе и выгоде» [5, с. 226]. Схожей точки зрения придерживаются и европейские ученые. Так, например, П. Пасси выделяет две причины языковой экономии. Первая объясняет намерение языка освободиться от лишнего, а вторая – намерение выделить лишь самое необходимое. Принимая во внимание мнение О. Есперсена, можно сделать вывод, что речевая экономия возникает как результат прогрессивных процессов, происходящих в языке. В переходе английского языка от флексии к аналитизму О. Есперсен и увидел тот самый прогресс. Речевые средства прогрессивных языков становятся компактными и экономными, а значит, они становятся более выразительными при минимальных усилиях [6, с. 239]. Приведенные выше мнения ученых подтверждают предположение, что в ситуациях непринужденного личностно ориентированного общения языковая экономия является основным источником словообразования в современном английском языке. Отбор соответствующих языковых средств на различных уровнях языковой системы обеспечивают спонтанность и непринужденность разговорной речи.

Так, анализ речевых единиц англоязычного дискурса показывает, что на фонетическом уровне в результате убыстрения темпа, а значит, при неполном произношении звуков и слогов, ассимиляции и редукции частотными стали следующие примеры: ***doncha know*** *(don`t you know),* ***gotcha*** *(got you),* ***gotta go*** *(got to go),* ***shoulda*** *(should have),* ***coulda*** *(could have),* ***gimmie*** *(give me),* ***lemmie*** *(let me),* ***prolly*** *(probably),* ***outta library*** *(out of library),* ***I wanna cuppa tea*** *(I want a cup of tea),* etc.

На лексическом уровне заметна эмоционально-экспрессивная лексика – коллоквиализмы, которые создают особый «разговорный» дискурс в силу определенной стилевой маркированности: *I* ***dig*** *(тащусь) your new style, I love this* ***unreal*** *party.*

Эмоционально-оценочная, разговорная лексика и сленг широко используются для создания кратких конструкций, способных передать весь спектр эмоций говорящего. Например, эмоционально-экспрессивные лексические единицы активно использовались кандидатами на пост президента во время предвыборных дебатов в США в 2020 году. Так, Д. Байден использовал эмоционально-оценочную, разговорную лексику и сленг. В следующих примерах негативная оценочная коннотация создается с помощью слов и конструкций, эксплицитно отражающих оценку субъекта:

1) You're not going to be able ***to shut him up****…2) I'm here standing facing you,* ***old buddy****…3) Will you* ***shut up****, man…4)* ***Keep yapping, man****…5) Will he just* ***shush for a minute****?… 6) You're* ***the worst president*** *America has ever had …7) Well, it's hard to get any word in with this* ***clown****…* [7].

Языковая экономия в английском языке проявляется и в создании цельных номинативных единиц, образованных путем «склеивания»: ***brunch, yummylicious, Brexit.***

Подобные номинативные единицы можно услышать в речи Д. Трампа: *No, I want to give them better healthcare at a much lower price, because* ***Obamacare*** *is no good* [7]. Очевидно, что подобные речевые единицы имеют своей целью дать эмоционально-оценочную характеристику явлению, в данном случае – негативную оценку системы здравоохранения, созданную Б. Обамой.

В современном англоязычном дискурсе особую популярность получили обращения, демонстрирующие определенную степень неформальности общения: ***bro, bezzie (bezzie friend), bestie***.

В повседневной естественной коммуникации мы постоянно сталкиваемся с создателями нестандартной лексики или сами становимся ими. Как показывает анализ активно функционирующих или случайно появляющихся новообразований в русском языке, большинство из них создаются по принципу речевой экономии. В связи с этим необходимо обратить внимание на теорию экономии речевых усилий, в соответствии с которой эволюционный процесс развития языка заключается в упрощении и экономии. В России разработка проблемы речевой экономии связана с деятельностью В.А. Богородицкого (1854 – 1941). Развитая им теория морфологических процессов, наиболее известным из которых является опрощение, раскрывает принцип экономии речевых усилий. Это значит, что в каждый определенный исторический период грамматика, а также устная и письменная речь проходят этап развития. Эволюция языка и речи происходит через упрощение орфографии и пунктуации, сокращение букв в алфавите и в словах. К этому списку необходимо добавить такое распространенное в современном русском языке явление, как экспансия англоязычных заимствований. По мнению носителей русского языка, большинство заимствований являются более емкими понятиями, а главное – сами слова короче, пусть даже на одну букву.

Формирование молодежного сленга и активное использование заимствованных слов неразрывно связано с принципом речевой экономии. Некоторые новообразования обретают определенные морфологические признаки той или иной части речи – начальную форму, род, склонение, время и так далее (в зависимости от части речи). Хорошо это или плохо? Ответ очевиден. Хорошо, если создаются литературные слова из корней русского языка, плохо, если вместо русских аналогов используются англоязычные заимствования. Но не всем словам можно подобрать аналоги. Так, например, каким набором слов можно передать значение глагола «лайкнуть»? Скорее всего, получится что-то несуразное. В случаях, когда заимствование из английского языка становится удачным выходом, проявляется один из вариантов теории экономии речевых усилий. А вот существительное «смайл», «смайлик» может быть легко заменено существительными «улыбка», «улыбочка». Спорным остаётся вопрос, является ли употребление англоязычного аналога в данном случае следствием принципа экономии языковых усилий. Вероятнее всего, – нет. В этом случае экспрессивность выступает определяющим фактором. «Обязательная экспрессивность – характернейшая черта окказиональных слов. Это их сквозной признак, в отличие от слов канонических, большей части которых экспрессивность не свойственна» [8, с. 23]. Наблюдения показывают, что мотивация к созданию или использованию нестандартной лексики продиктована не только её экспрессивностью и оригинальностью, актуальной при естественном общении, но и возможностью дать краткое наименование. В этом контексте нужно вспомнить одну актуальную тенденцию в современном русском языке – динамичность речи. Скорость и ритм жизни требуют увеличения скорости передачи мысли и информации. В случае отсутствия понятия или незнания необходимой лексической единицы принцип речевой экономии позволит быстро дать название какому-либо понятию. Вероятнее всего, это понятие окажется кратким и информативным, поэтому принцип речевой экономии может стать основным фактором влияния на процесс словообразования.

Функционирующие в современном русском языке субстандартные словообразования появляются благодаря существующим словотворческим механизмам, которые позволяют постоянно обогащать лексическую подсистему языка. Имеющаяся подборка нестандартной лексики, полученная по принципу речевой экономии, может быть распределена по подгруппам в соответствии со способом словообразования:

1) аффиксация по непродуктивному типу (*докалчивая жена = жена, которая докапывается, придирается, теха = телефон*);

2) универбация (*мобильник = мобильный телефон, Склиф = больница им. Склифосовского*);

3) усечение (*перс = персонаж, чел – челик = человек, жига = зажигалка, терпила = потерпевший*);

4) контекстуальная семантическая деривации (*чайник = не разбирающийя в чем-то человек*);

5) редупликация и рифмование (*мимими, мимимишный, тик-ток*);

6) заимствования (*хейт – захейтить, шейм – зашеймить, лаки, пати, лук*).

В приведенных примерах есть так называемые слова-минутки, или окказионализмы, которые создаются в живой, естественной коммуникации. Они являются неординарными словами, существуют лишь в определенный момент и не становятся частью словарного состава языка. Подобные слова образовываются в процессе естественной коммуникации и существуют «лишь в определенном, породившем их контексте» [9, с. 228]. Это значит, что они являются неузуальными словами, которые создаются «говорящим/пишущим для выражения какого-либо индивидуального смысла, обусловленного конкретным контекстом, ...создаются и употребляются намеренно, являясь стилистически мотивированными отклонениями от нормы» [10, с. 193].

Подводя итог, нужно отметить, что на основе имеющейся теоретической базы удалось понять, что стремление носителей английского и русского языков к образованию или использованию экспрессивных языковых единиц обосновано теорией речевой экономии, а также рядом экстралингвистических факторов. Основываясь на исследованиях Н.Ф. Алифиренко, можно сделать вывод, что из всех имеющихся факторов именно когнитивно-прагматический фактор является ведущим, побуждающим речемыслительные механизмы к словообразованию. Когнитивно-прагматический фактор не является единственным, такие тенденции, как динамичность речи, повышение информативной нагрузки слова, стремление к экспрессивной и эмоциональной речи, а также принцип экономии речевых усилий, являются определяющими факторами словообразования и речетворчества в современном английском и русском языках.

Сравнивая англоязычные и русскоязычные речевые единицы, рассмотренные в данной работе, можно заметить, что все они являются результатом определенного усечения и соединения слов или частей слов. И английские, и русские единицы языка образованы в результате процесса экономии речевых усилий и стремления к экспрессивному воздействию на собеседника. Очевидно, что новые англоязычные речевые единицы возникают лишь на основе средств родного языка, а возможностей для языкового творчества в русском языке гораздо больше, т.к. в качестве источников выступают средства не только родного языка, но еще и языковые единицы английского языка. Особенности ситуативного словотворчества невозможно раскрыть в рамках одного исследования. В дальнейшем планируется найти ответ на вопрос, является ли способность участников коммуникативной ситуации выстраивать свою речь в рамках существующих норм и правил или делать выбор в пользу индивидуального словотворчества показателем креативности и сформированности навыков коммуникации.

Библиографический список

1. Белл Р. *Социолингвистика*. Москва: Международные отношения, 1980.
2. Алефиренко Н.Ф. Проблемы когнитивно-семиологического исследования языка. *Слово – сознание – культура: сборник научных трудов*. Москва: Флинта: Наука, 2006.
3. Алефиренко Н.Ф. *Спорные проблемы семантики:* монография. Москва: Гнозис, 2005.
4. Лютикова В.Д. *Языковая личность и идиолект.* Диссертация … доктора филологических наук. Тюмень, 1999.
5. Бодуэн де Куртене И.А. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва: Юрайт, 2018.
6. Есперсен О. *Философия грамматики*. Москва: КомКнига, 2015.
7. *Donald Trump & Joe Biden 1st Presidential Debate Transcript 2020*. Available at: https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020
8. Лыков А.Г. *Современная русская лексикология (русское окказиональное слово)*. Москва, 1976.
9. Земская Е.А. *Современный русский язык: словообразование*. Москва, 1973.
10. Сковородников А.П. *Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты*. Москва, 2009.

References

1. Bell R. *Sociolingvistika*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980.
2. Alefirenko N.F. Problemy kognitivno-semiologicheskogo issledovaniya yazyka. *Slovo – soznanie – kul'tura: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
3. Alefirenko N.F. *Spornye problemy semantiki:* monografiya. Moskva: Gnozis, 2005.
4. Lyutikova V.D. *Yazykovaya lichnost' i idiolekt.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Tyumen', 1999.
5. Bodu`en de Kurtene I.A. *Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva: Yurajt, 2018.
6. Espersen O. *Filosofiya grammatiki*. Moskva: KomKniga, 2015.
7. *Donald Trump & Joe Biden 1st Presidential Debate Transcript 2020*. Available at: https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020
8. Lykov A.G. *Sovremennaya russkaya leksikologiya (russkoe okkazional'noe slovo)*. Moskva, 1976.
9. Zemskaya E.A. *Sovremennyj russkij yazyk: slovoobrazovanie*. Moskva, 1973.
10. Skovorodnikov A.P. *Vyrazitel'nye sredstva russkogo yazyka i rechevye oshibki i nedochety*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 81.272 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-354-357

Mikhalchenko V.-O.Yu., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Chief Researcher, Deputy Head of the Research Center for National and Linguistic Relations, Federal State Budgetary Institution of Science Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: vida-mi@mail.ru*

COMPLEX SOCIOLINGUISTIC PROBLEMS OF THE RUSSIAN FEDERATION AND POSSIBILITIES OF THEIR SOLUTION. The article analyzes actual sociolinguistic problems of the linguistic life of the Russian Federation and suggests possible solutions. A comprehensive generalizing study of the current state of the language situation in the Russian Federation is being carried out. The author considers it difficult to solve the following tasks, which are important for the development of ethno-linguistic relations in the country: the classification of the languages of Russia and the calculation of their number, the preservation of linguistic diversity in the country, the safety of different groups of languages, as well as the future of ethnic languages and the possibility of forecasting it. The article proposes potentially acceptable ways of harmonizing national-linguistic relations in a multi-ethnic country – Russia.

The reported study is funded by RFBR and DFG, project number № 21-512-12002 ННИО_а "Prognostic methods and future scenarios in language policy – multilingual Russia as an example".

Key words: **sociolinguistics, majoritarian languages, minority languages, functional status of languages, languages of indigenous peoples, external and internal diasporas.**

В.-О.Ю. Михальченко, *д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр., зам. руководителя Научно-исследовательского центра по национально-языковым отношениям, ФГБУН «Институт языкознания РАН», г. Москва, E-mail: vida-mi@mail.ru*

СЛОЖНЫЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье анализируются актуальные социолингвистические проблемы языковой жизни Российской Федерации и предлагаются возможные пути их решения. Проводится комплексное обобщающее исследование современного состояния языковой ситуации в Российской Федерации. Автор считает сложным решение следующих задач, важных для развития этноязыковых отношений в стране: классификация языков России и подсчеты их количества, сохранение языкового разнообразия в стране, безопасность разных групп языков, а также будущее этнических языков и возможности его прогнозирования. В статье предложены потенциально приемлемые способы гармонизации национально-языковых отношений в полиэтнической многоязычной стране – России.

Ключевые слова: **социолингвистика, мажоритарные языки, миноритарные языки, функциональный статус языков, языки коренных народов, внешние и внутренние диаспоры.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Немецкого научно-исследовательского сообщества в рамках научного проекта № 21-512-12002 ННИО_а «Методы прогнозирования и будущие сценарии развития языковой политики (на примере многоязычной Российской Федерации)»

Современная Российская Федерация представляет собой полиэтническое государственное образование, в котором проживает множество этнических общностей, культивирующих этническую культуру и язык. Это разнообразие, выраженное применением в разных сферах коммуникации языков этносов России, в сочетании с однообразием, которое обеспечивается применением языка большинства – русского языка, является основной чертой языковой действительности Российского государства. Гармоничное сочетание двух указанных тенденций развития языковой ситуации в стране, с одной стороны, создает условия для языкового мира, языкового согласия, охраняя страну от языковых конфликтов, с другой стороны, порождает ряд проблем, требующих внимательного, углубленного исследования, уточнений и научной интерпретации. На наш взгляд, к таким сложным вопросам относятся следующие: сколько языков функционирует в России, каков их юридический и функциональный статус, какие языки считаются языками коренных народов России, каковы предпосылки сохранения языкового многообразия в стране, чем обеспечивается безопасность языков России, каково будущее этнических языков России, можно ли его прогнозировать на кратковременные или долговременные периоды. В данной статье попытаемся кратко рассмотреть указанные проблемы и по возможности обозначить пути их решения.

Актуальность статьи заключается в необходимости проводить обобщающее исследование языковой ситуации для определения современного ее состояния и тенденций развития. Научная новизна состоит в том, что обобщающие комплексные исследования современного состояния языковой ситуации в РФ нечасто проводятся социолингвистами. Целью исследования было предоставление комплексной картины проблем языковой ситуации в Российской Федерации. Задачами исследования было показать потенциальные возможности решения анализируемых проблем языковой жизни общества. Практическая значимость работы состоит в том, что представленный материал можно использовать в процессе преподавания таких дисциплин, как социолингвистика, лингвосоциология, политология. Перспективы дальнейшего исследования состоят в необходимости проведения постоянного мониторинга тенденций развития языковой ситуации в РФ с точки зрения прогнозирования динамики языковых процессов как составной части процессов гармонизация языковой политики.

2. Сколько языков в Российской Федерации

Этот вопрос кажется совершенно простым, бесспорно мотивированным количеством этносов: сколько этносов, столько и языков. Однако язык не всегда равнозначен этносу, не всегда совпадает с ним. Так, ряд отдельных малочисленных языковых общностей в жизни пользуются языком соседей, поэтому считается, что малочисленных этносов в России 61, а языков малочисленных этносов – 54. Кроме того, сложно по этому вопросу найти единое мнение, так как исследователи иногда называют разное количество языков. Так, например, известный социолингвист М.И. Исаев назвал свою книгу о языках СССР «130 равноправных» [1], а известный историк лингвистики В.М. Алпатов свою книгу о языках постсоветского пространства назвал «150 языков и политика» [2]. Получается, что в большом СССР было меньше языков, чем в России? Колебания в оценке количества языков России зависят от того, как этот вопрос понимается авторами разных текстов. Некоторые считают, что количество языков определяется переписями населения: в переписи населения 2010 года дано 275 языков, но в этот список вошли языки людей, которые в момент переписи находились в России. В социолингвистических энциклопедиях дается от 94 языков [3] до 180 языков [4], причем в последнем случае в список языков России включены не только живые, но и мертвые языки. Разночтения могут появиться и по той причине, что могут учитываться или же не учитываться языки диаспор, т.е. национальных меньшинств, основная масса которых проживает за рубежом России в собственных государствах. И тем не менее государство должно знать, за развитие и сохранение каких языков оно отвечает, и инвестировать, обеспечивая эти процессы, а какие языки только применяются и за их сохранение отвечают и страны исхода этих жителей. Это необходимо знать при издании учебников, словарей, пособий по тому или иному языку. Здесь важными становятся мотивация, объяснение того или иного количества языков, почему авторы называют это число, а не другое. Так, совершенно очевидно, что все упомянутые подсчеты языков, приведенные выше, мотивированы определенными обстоятельствами, поэтому они правильные. В названиях книг 130 и 150 языков это примерное количество языков, округленное для более эффектного названия книги, а в перечне 150 языков России содержатся не только языки коренных народов России, но и языки диаспор. Диаспоры – это такие этнические общности, основная масса которых проживает за рубежом, в собственных государствах, в которых язык сохраняется и развивается, а в диаспорах он только функционирует в той или иной степени и под влиянием активного использования других языков постепенно консервируется и деградирует, в итоге такого существования уходит из употребления [5, с. 134 – 142]. Чаще всего уже третье поколение диаспор под влиянием социального давления, вызванного необходимостью использования в жизни других языков, уходит из языковой жизни этнической общности. Правда, при подсчете количества языков очень важен научный критерий разграничения языков и их диалектов. Перед тем как считать языки, необходимо провести лингвистические грани между языками и диалектами. Необходим также учет социолингвистических параметров, по которым язык обычно значительно отличается от диалекта количеством и объемом сфер коммуникации, в которых он функционирует.

С нашей точки зрения, наиболее убедительными являются данные Научно-исследовательского Центра по национально-языковым отношениям Института языкознания РАН, по которым в двух томах социолингвистической энциклопедии «Письменные языки мира» описано 86 языков России [6], а в социолингвистической энциклопедии «Язык и общество» к языкам России причислены 84 языка [3]. Диаспоры России и их языки планировалось изучить в третьем томе труда. Часто говорят и пишут, что «в России около ста языков», и это при приведенном выше подходе почти соответствует действительности.

На наш взгляд, решение этой проблемы состоит в разграничении языков и диалектов, а также в определении языков коренных народов и языков национальных меньшинств. Кроме того, каждый раз, называя количество языков, необходимо указывать цели и принципы подсчета, чтобы было ясно, почему получились такие подсчеты.

3. Юридический и функциональный статус языков

В применении языков с разным статусом в республиках России существует важный собственно социолингвистический аспект – функциональный статус языка, его функциональный потенциал. Юридический аспект представлен законами о языках, принимая которые по образцу зарубежных государств, практически по закону о двух мировых языках в качестве государственных в Канаде [7], законодатели республик не учли, что русский язык как общий государственный и получившие статус государственного языка языки республики функционально неравнозначны и неравносильны. Были приняты законы о языках во всех республиках, кроме Карелии и Дагестана. В Карелии было сильное желание использовать культурный потенциал финского языка, поэтому доминантными в республике стали карельский, финский, вепсский и в соответствии с федеральным законом – русский. В Дагестане из-за большого количества языков, введение которых в реальный ранг государственных могло породить межэтнические конфликты, правовое регулирование было ограничено Конституцией республики, которая в качестве функциональных доминант называет все письменные языки Дагестана.

В реальном решении юридического статуса языков большое значение имеет функциональный статус языка, поскольку для внедрения во все коммуникативные сферы того или иного языка необходимо обладать таким стилистическим разнообразием, которое могло бы обеспечить его применение в разных сферах общения, например, функциональные стили – деловой, публицистический, информационный, научно-учебный и другие. Конечно, любой язык потенциально полифункционален, однако использование его потенциала зависит от многих объективных и субъективных факторов: от наличия терминологии, словарей, учебников, соответствующей литературной традиции, а также желания и стремления народа-носителя языка применять этот язык в разных сферах общения и прилагать к этому значительные усилия. Если фактически отсутствуют социальные потребности в применении языка в разных сферах общения или же микрообщности этих сфер коммуникации разнородны, смешаны по языковому признаку, то внедрить государственный язык республики будет достаточно сложно, тем более в том случае, если он в этой сфере успешно заменяется другим языком. Поэтому очень важно восстановить знание и применение языка в разных сферах коммуникации членами собственной языковой общности и постепенно готовить другие языковые общности к принятию и применению республиканского государственного языка. Как показывает мировой опыт, для бесконфликтного варианта смены языка или внедрения нового языка в разные сферы требуется длительное время, например, в Индонезии для вытеснения из разных сфер языков колонизаторов потребовалось 100 лет (1941 – 2041) [8]. Конечно, в республиках России не идет речь о вытеснении одного из языков, поскольку предполагается софункционирование языков – федерального и республиканского, государственных по статусу. Тем не менее процесс изменения языковой ситуации сложен и даже конфликтогенен: трудно переориентировать разные языковые общности на применение республиканского государственного языка в разных сферах общения, так как русский язык традиционно применяется в разных сферах коммуникации и не всегда можно найти доводы в пользу «государственного двуязычия». Законы о языках приняты, но вместо реализации они нередко используются в политических целях: при выборе президентов республик ставится требование знания республиканского государственного языка или же «выполняют» законы так, что это вызывает языковые конфликты, например, в республике Татарстан [9]. Конечно, говорить о решении такого сложного вопроса, как реализация законов о языках в период всемирного кризиса и пандемии, возможно, преждевременно, однако поддержать сохранение своего языка и его применение в разных сферах общения способен сам этнос при активном отношении к этому процессу. Необходимо самим представителям этноса активно, часто пользоваться этническим языком в своей этнической среде или даже в смешанной среде, не нарушая речевой этикет. Нужно обучать этому языку в школах детей других языковых общностей, чтобы через десятилетия представители государства в разных сферах общения были двуязычными – владели не только русским, но и государственным языком республики. Тогда граждане смогут свободно по выбору воспользоваться любым из государственных языков, а государственные служащие будут достаточно компетентны, чтобы при ответах на вопросы граждан воспользоваться тем языком, который выбрал гражданин. В настоящее время Законы о языках в республиках иногда применяются при приеме на работу, однако это ведет лишь к языковой дискриминации людей, не владеющих государственным языком республики.

Разнобой в подходах к научным проблемам тоже иногда создает предпосылки для споров и даже локальных языковых конфликтов, что возможно при языковой агрессии или же языковой экспансии, наблюдающихся в тех случаях, когда носители одного языка необоснованно предписывают правила другому языку. Эти явления в большей степени были характерны периоду распада Советского Союза, когда, например, эстонцы требовали соблюдать правила правописания чужого языка. Так, почта Эстонии могла отправить обратно письмо или бандероль, если в адресе было написано «Таллин». Отказ принять такое послание объясняли тем, что такого города в республике нет, есть город, в названии которого два «нн». Конечно, в современной России таких научно необоснованных, экстравагантных явлений нет, однако стремление диктовать свои правила другому языку все же наблюдаются: традиционное название республики Татария заменено на Татарстан, Якутия на Якутия-Саха, Тува на Тыва и т.д. Такие изменения внесены в республиканские конституции, что придает им статус закона. Однако бывают более частные случаи, когда наблюдается желание проникнуть вглубь чужого языка и изменить его правила в «свою», политическую пользу, например, предложение писать название языка с дефисом, а не слитно – крымско-татарский, а не крымскотатарский.

Следует отметить, что подобные явления проникают и в лингвистическую науку. В основном это давление зарубежной науки, у которой много достижений, которые можно и нужно принимать во внимание, однако при этом необходимо учитывать национальное своеобразие, этнические особенности той или иной страны. Одной из таких проблем является трактовка понятия «коренной народ» и «язык коренного народа».

4. Коренные народы и языки коренных народов

Коренными народами считаются народы, исконно проживающие на территории традиционного расселения [10, с. 129]. В этом вопросе много разночтений, что иногда вызывает языковые конфликты. В России коренными обычно считаются титульные этносы, хотя в международных документах дано более узкое толкование, под которое подходят только языки малочисленных народов России [11].

На наш взгляд, коренными народами следует считать все этносы, основная масса которых проживает в России, и за успешное сохранение и развитие их культур и языков отвечает Россия [12, с. 415]. В таком случае в разряд коренных народов попадает и русский народ, а языки распадаются на две большие группы – языки коренных народов России и языки диаспор, или национальных меньшинств. Конечно, в США до сих пор ощущается признание исторической вины за те жестокие методы, которые применялись во времена завоевания земель аборигенов, поэтому предоставляются им льготы, создаются резервации для улучшения условий сохранения и развития культур и языков аборигенов. В России был принят закон о гарантиях прав малочисленных народов [13], и образовалась дихотомия – деление на коренные и некоренные народы России. Работа по изучению языков малочисленных народов проводится учеными, а увеличение языковой общности путем обучения – волонтерами-энтузиастами. В научном плане, с точки зрения социолингвистики, все этнические сообщества (кроме диаспор) уместно было бы считать коренными, так как если они какое-то время не проживали на своей исконной территории, то не по своей воле. Провести классификацию языков России можно по количеству их носителей (мажоритарные, миноритарные), по степени функциональной развитости (развитые, среднеразвитые и малоразвитые) и по степени ответственности России за их сохранение и развитие (языки коренных народов и языки нацменьшинств – диаспор).

5. Безопасность языков России

Российская Федерация в новой редакции Конституции гарантирует всем народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития, а также права коренных малочисленных народов. Таким образом, в основном документе страны подчеркнут основной принцип языкового развития полиэтнического государства – сохранение языкового единства страны и продвижение вперед, совершенствование языкового разнообразия страны, а также возможная поддержка культур и языков остальных этнических общностей – национальных меньшинств [14, с. 108]. Можно сказать, что обо всех этнических общностях, их культурах и языках приняты законы. Существует целая система таких законов, реализацией которых может быть достигнута не только безопасность языков России, но и продвижение в развитии их социальных функций. Однако реализация законов в условиях кризиса и пандемии проблемна. Кроме того, проблема безопасности в разной степени актуальна для разных групп языков России. Так, для русского языка, функционирующего в стране, где основная масса жителей считают его родным, материнским языком, не существует серьезной опасности. Однако существуют возможности сокращения его социальных функций или же снижения культуры русской речи: 1) путем преувеличения социальных функций в разных сферах коммуникации местных статусных языков, 2) путем расширения применения английского языка в разных сферах общения при несоблюдении требований закона о русском языке как государственном, 3) лингвистическая терпимость к огромному количеству заимствований из английского и отсутствие их нормализации, правил употребления в устной и письменной речи. Указанные опасности на данном этапе кажутся недостаточно сильными, чтобы стать опасными для языка с международным и государственным статусом. И тем не менее, на наш взгляд, следовало бы принять новый закон о языковой политике в России, в котором можно было бы уточнить, урегулировать проблемы соотношения, софункционирования русского языка с республиканскими статусными языками, а также с языком международного общения – английским языком. Здесь очень важно учесть опыт Франции в связи с действием Закона Тубона о французском языке, поддерживающим превалирование во всех сферах общения французского языка.

Для безопасности языков и культур других этнических общностей характерны другие параметры. В России сделано все возможное для создания хороших условий в области функционирования и развития этнических языков России: гарантии Конституции, система законов о языках, финансовая поддержка (гранты) и т.д. В условиях свободы это означает, что многое зависит от самой этноязыковой общности (сообщества). Очень важными показателями для безопасности этноязыковой общности являются: 1) количество, 2) компактность или дисперсность расселения, 3) стабильность сообщества – количественный рост или же убытки. Иногда оценивают языковую дееспособность соответствующей языковой общности только при помощи количественного подсчета без учета компактности проживания, которая очень важна для частотности применения языка в разных ситуациях общения. Не менее важны для дальнейшего функционирования языка тенденции роста или сокращения численности языковой общности.

Все этноязыковые общности в России распадаются на мажоритарные (более 50 000 носителей) и миноритарные общности (менее 50 000 носителей). Более благоприятные условия для функционирования и развития имеют мажоритарные языковые общности, особенно при компактном расселении и высоком этническом самосознании. Несмотря на это, по данным ЮНЕСКО и Совета Европы, даже некоторые титульные статусные языки России считаются исчезающими, неперспективными, близкими по своему потенциалу к языкам миноритарных языковых общностей. Миноритарные языки в наибольшей степени вызывают опасения, так как именно они чаще всего уходят из употребления. Процесс этот дает значительное сокращение языкового разнообразия в мире. Около 500 языков малочисленных народов ежегодно уходят из употребления, но общее количество языков тем не менее растет – от 2 500 до 7 000 языков за последние десятилетия. Видимо, ученые считают по разным принципам, поэтому баланса в подсчетах нет. Безопасность миноритарных языков России в значительной степени зависит от поколенной передачи языка в семье и от наличия или отсутствия социальной потребности в применении этого языка в разных сферах общения. Важным фактором является поддержка и пополнение знания родного (материнского языка) в процессе школьного обучения. Успешная поколенная передача языка в семье возможна лишь в том случае, если ребенок растет в семье. Однако понятно, что по разным причинам, повзрослев и попав в другую языковую среду, индивид начинает использовать другие языки. Со временем функционально первым становится более актуальный в данных социальных условиях язык, который постепенно вытесняет родной язык индивида. Этот процесс функциональных изменений иногда дополняется физическим уменьшением и так малочисленной этноязыковой общности. Если в эпоху глобализации уменьшение языковой общности идет за счет расширения языковых контактов, то в период общего процесса уменьшения населения страны в процентном соотношении больше всего теряют малочисленные языковые общности. Необходимо учитывать указанные процессы при исследовании миноритарных языков и при попытках сохранить или расширить их социальные функции. Совершенно очевидно, что все этнические языки России обречены на двуязычие и даже многоязычие (родной + русский + английский языки). В мире существует функциональная дистрибуция языков, и без многочленной социально-коммуникативной системы современный человек не может удовлетворить все социальные потребности. Многоязычие в современной России обусловлено социальным взаимодействием в полиэтническом сообществе. Невозможно социальное адаптирование носителей того или иного миноритарного языка без освоения языка с более широкими социальными социальными функциями – языка соседнего народа, государственного языка России или государственного языка республики, в которой проживает миноритарная общность. Социально-речевая адаптация включает как процессы перехода в разных ситуациях общения на языки с более широкими социальными функциями, так и постепенное ограничение в разных сферах общения родного (материнского) языка. Постепенно эти процессы приводят к вытеснению из языковой жизни индивида его родного языка и к фактической смене языка.

Во времена перестройки активно ставилась проблема возрождения языков, однако этот эмоциональный термин в науке неуместен, поэтому его лучше называть «обратный языковой сдвиг», который «предполагает возврат к прежнему, использовавшемуся ранее языку, что случается крайне редко» [10, с. 152]. Иногда встречается термин «восстановление социальных функций», что весьма актуально не только для миноритарных, но и для ряда мажоритарных языков России.

Еще в России функционируют языки национальных меньшинств – диаспор, являющихся «совокупностью лиц определенной этнической принадлежности», которые «проживают за пределами основного традиционного места расселения этого народа» [10, с. 57]. Диаспоры бывают внешние и внутренние. Если языковая общность состоит из лиц, основная масса которых проживает вне России, то это внешняя диаспора, например, армянская, немецкая, вьетнамская, китайская и др. Диаспоры могут существовать в пределах одного многонационального государства за пределами основного места компактного проживания этноса: чеченская, мордовская, татарская и т.д. Для языков внешних и внутренних диаспор существуют разные условия функционирования. Внутренние диаспоры относятся к России как языковая общность с более сложной языковой биографией и условиями функционирования, чем компактный основной ее корпус [5, с. 134 – 142). По условиям функционирования такая часть внутренней диаспоры схожа с внешними диаспорами: по влиянию окружающих языков, ограничению сфер применения. Внешние диаспоры при длительных языковых контактах и относительно узких социальных функциях обычно сохраняют и консервируют разные элементы языка времен исхода из метрополии. При длительном социальном давлении контактных языков язык внешней диаспоры обычно деградирует и выходит из употребления, а его место в жизни этнического сообщества занимает другой язык. С юридической точки зрения языки внутренних диаспор относятся к законам о языках малочисленных народов России, а внешние диаспоры могут получить поддержку не только от государства исхода, но и от России. Мероприятия на развитие их культур и языков в соответствии с законом «О национально-культурной автономии» могут быть поддержаны финансами государства, так как представители внешней диаспоры являются обычно гражданами России, налогоплательщиками и в условиях демократии, плюралистической языковой политики имеют право на поддержку развития и функционирования их этнической культуры и языка. В отличие от внешних диаспор языки малочисленных народов России не только функционируют в ней, но это единственное в мире место, где они сохраняются. В связи с этим ответственность государства за эти языки России очень велика, в то время как ответственность за сохранение языков внешних диаспор реализуется в метрополиях – Армения, Германия, Вьетнам, Китай и др.

6. О будущем языков России

Совершенно очевидно, что в настоящее время в мире уделяется много внимания сохранению языкового разнообразия, так как другая тенденция – стремление к единению – зачастую подавляет действие первой. Для сохранения языков главным является наличие социальных потребностей и объективных возможно-

стей применения этих языков в разных сферах общения. При отсутствии социальных потребностей сохранение того или иного языка, особенно языка малочисленного некомпактного этноса, лишено перспективы. В таких случаях главное, а возможно, и единственно необходимое – записи живой речи, создание корпуса языка, научное описание грамматического строя исчезающего языка, чтобы он навсегда остался в сокровищнице мировой культуры как свидетельство своеобразной картины мира, отражения оригинального мышления, особой культуры исчезнувшего этноса.

7. Прогнозирование развития языков

Прогнозированием развития языков занимается перспективная социолингвистика. Прогнозирование – это важный этап реализации национально-языковой политики. В советское время этот раздел теоретически не развивался. Краткосрочное прогнозирование применялось при составлении пятилетних планов развития языков. Вопросы прогнозирования частично затрагивались в статьях при анализе языковой ситуации, социальных функций языков страны. Прогнозы часто высказывались иностранными учеными, которые предсказывали и в настоящее время прогнозируют уход из употребления ряда языков России. Исследователи советского периода, определяя прогнозирование, писали: «Языковое прогнозирование представляет собой экстраполяцию на будущее установленных законов, имеющих в языках характер тенденций» [15, с. 115]. Языковое планирование должно опираться на научное прогнозирование, принципы которого использовались в процессе языкового строительства в СССР.

Языковое разнообразие России, включающее примерно 100 языков, требует отдельного подхода к сохранению языков, которым угрожает опасность исчезновения. Иначе говоря, учитывая высочайший уровень языкового единения полиэтнического государства (97 – 98% жителей свободно владеют русским языком), необходимо достаточно внимания уделять сохранению языкового разнообразия в стране. Это необходимо для поддержки этнического самосознания и самоуважения народов страны, для усиления взаимного уважения и веры в возможность применения родных языков в разных сферах общения. Забота государства о поддержке этнических предпочтений народов служит усилению языкового согласия в стране, игнорирование же культурных и языковых предпочтений этносов вызывает недовольство представителей языковых общностей и чревато языковыми конфликтами [16]. Конечно, решение каждой из этноязыковых проблем требует особого подхода, по возможности учитывающего этнокультурные и этноязыковые предпочтения этнической общности. При комплексной постановке и решении национально-языковых проблем могло бы помочь принятие закона о языковой политике в России, который мог бы стать ориентиром в процессах дальнейшей гармонизации языковой жизни многонациональной страны.

В современной отечественной науке нет последовательного научно обоснованного подхода к подсчету и классификации языков России, поэтому предлагаются разные цифры их количества (от 100 до 180) и разные принципы выделения групп языков страны. Это затрудняет выработку единых принципов языковой политики и решения ряда частных проблем функционирования и развития языков страны. Кроме того, фактически часто отсутствуют возможности отличать языки от диалектов, так как исследователи предпочитают ограничиться собственно языковыми системными характеристиками, игнорируя такой социолингвистический показатель, как наличие письменности, создающей возможность идиоме функционировать не только в сферах устного, но и письменного общения. Такое положение дел заставляет ставить проблему комплексно: обсуждая не только количество языков России, но вместе с другими актуальными вопросами – о возможностях сохранения языкового разнообразия в стране, о безопасности разных групп языков, а также о перспективах сохранения и развития ряда языков полиэтнической страны. Такая комплексная постановка социолингвистических проблем, как нам известно, в научной литературе не ставилась. Тем не менее она важна, поскольку дает полное представление о совокупности языковых проблем сложной по этническому и языковому составу страны. В полиэтнической стране иногда возникают языковые конфликты, а при возникновении конфликтов другого рода, как показывает история бывшего СССР, языковые конфликты становятся очень актуальными и значительно осложняют ситуацию (ср. «языковую войну» в Молдове, языковые проблемы на Украине, в Прибалтике). Случается такое в связи с тем, что в языковой политике нарушается очень важный социолингвистический принцип: языковая политика не соответствует языковой ситуации, более того, противоречит ей. Постоянное наблюдение за развитием языковой ситуации и стремление ее гармонизировать является залогом культурного и языкового согласия. На наш взгляд, в связи с этим было бы полезно после широкого обсуждения принять новый закон о языковой политике в Российской Федерации, направленный на совершенствование национально-языковых отношений, так как в настоящее время в реальной действительности не всегда учитывается республиканское языковое законодательство и не все делается для сохранения языкового разнообразия России.

Язык создан человечеством для общения в процессе совместного труда, а не для его использования в политических целях. Язык – это средство единения полиэтнического российского народа. С этой великой социальной функцией великолепно справляется государственный язык России – русский. Для гармонизации языковой жизни страны остается только больше внимания уделять языкам, объединяющим много- и малочисленных языковых общностей этносов Российской Федерации.

Библиографический список

1. Исаев М.И. *130 равноправных. О языках народов СССР*. Москва: Наука, 1970.
2. Алпатов В.М. *150 языков и политика: 1917 – 2000 гг. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства.* Москва: Крафт, Институт востоковедения РАН, 2000.
3. *Язык и общество. Энциклопедия*. Москва: Азбуковник, 2016.
4. *Красная книга языков народов России*: Энциклопедический словарь-справочник. Москва: Academia, 1994.
5. Кондрашкина Е.А. Диаспора. *Язык и общество*. Энциклопедия. Москва: Азбуковник, 2016: 134 – 142.
6. *Письменные языки мира. Языки Российской Федерации*. Социолингвистическая энциклопедия. Москва: Институт языкознания РАН, 2000; Кн. 1; 2003; Кн. 2.
7. Кожемякина В.А. *Французская Америка в прошлом и настоящем. Социолингвистическое исследование*. Москва: Канцлер, Институт языкознания РАН, 2020.
8. Кондрашкина Е.А. *Индонезия. Языковая ситуация и языковая политика*. Москва: Наука, 1986.
9. Сулейманов Р.Р. Этнолингвистический конфликт в современном Татарстане: борьба за русский язык в школах национальной республики. *Языковая политика и языковые конфликты в современном мире*. Москва: Тезаурус, 2014: 226 – 234.
10. *Словарь социолингвистических терминов*. Москва: Институт языкознания РАН, 2006.
11. *Декларация ООН О правах коренных народов*. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/indigenous_rights.shtml
12. Гарипов Р.Ш. Международное право и международные организации. *International Law and International Organizations*. 2013; № 3: 408 – 420.
13. *О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации*. Федеральный закон от 30.04.1999 года № 82ФЗ. Available at: http://base.garant.ru/180406/
14. Степанов В.В. Поддержка языкового разнообразия в Российской Федерации. *Этнографическое обозрение*. 2010; № 4: 102 – 115.
15. Никольский Л.Б. *Синхронная лингвистика. (Теория и проблемы)*. Москва: Наука, 1976.
16. Тишков В.А., Шабаев Ю.П. *Этнополитология. Политические функции этничности*. Москва: Издательство Московского университета, 2019.

References

1. Isaev M.I. *130 ravnopravnyh. O yazykah narodov SSSR*. Moskva: Nauka, 1970.
2. Alpatov V.M. *150 yazykov i politika: 1917 – 2000 gg. Sociolingvisticheskie problemy SSSR i postsovetskogo prostranstva*. Moskva: Kraft, Institut vostokovedeniya RAN, 2000.
3. *Yazyk i obschestvo. `Enciklopediya*. Moskva: Azbukovnik, 2016.
4. *Krasnaya kniga yazykov narodov Rossii*: `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva: Academia, 1994.
5. Kondrashkina E.A. Diaspora. *Yazyk i obschestvo*. `Enciklopediya. Moskva: Azbukovnik, 2016: 134 – 142.
6. *Pis'mennye yazyki mira. Yazyki Rossijskoj Federacii*. Sociolingvisticheskaya `enciklopediya. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2000; Kn. 1; 2003; Kn. 2.
7. Kozhemyakina V.A. *Francuzskaya Amerika v proshlom i nastoyaschem. Sociolingvisticheskoe issledovanie*. Moskva: Kancler, Institut yazykoznaniya RAN, 2020.
8. Kondrashkina E.A. *Indoneziya. Yazykovaya situaciya i yazykovaya politika*. Moskva: Nauka, 1986.
9. Sulejmanov R.R. `Etnolingvisticheskij konflikt v sovremennom Tatarstane: bor'ba za russkij yazyk v shkolah nacional'noj respubliki. *Yazykovaya politika i yazykovye konflikty v sovremennom mire*. Moskva: Tezaurus, 2014: 226 – 234.
10. *Slovar' sociolingvisticheskih terminov*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2006.
11. *Deklaraciya OON O pravah korennyh narodov*. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/indigenous_rights.shtml
12. Garipov R.Sh. Mezhdunarodnoe pravo i mezhdunarodnye organizacii. *International Law and International Organizations*. 2013; № 3: 408 – 420.
13. *O garantiyah prav korennyh malochislennyh narodov Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 30.04.1999 goda № 82FZ. Available at: http://base.garant.ru/180406/
14. Stepanov V.V. Podderzhka yazykovogo raznoobraziya v Rossijskoj Federacii. *`Etnograficheskoe obozrenie*. 2010; № 4: 102 – 115.
15. Nikol'skij L.B. *Sinhronnaya lingvistika. (Teoriya i problemy)*. Moskva: Nauka, 1976.
16. Tishkov V.A., Shabaev Yu.P. *`Etnopolitologiya. Politicheskie funkcii `etnichnosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2019.

Статья поступила в редакцию 01.10.21

УДК 81'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-358-360

Mishutkina I.I., *Cand. Sciences (Philology), senior lecturer, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: irmish@mail.ru*
Svistunova N.I., *Cand. Sciences (Philology), senior lecture, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nata.swi@yandex.ru*

REVISITING THE UNIVERSALITY OF THE CATEGORY OF LIFE (ON THE BASIS OF THE ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES). The modern process of globalization has affected various spheres of social life and causes interest to the search and study of universal categories on the basis of different languages. Such categories are intended to ensure communication between people of different cultures. The category of life is one of the basic, universal conceptual categories. This article deals with one of the ways to solve the problem – the search for common semantic components of the lexemes that nominate the category of life in different languages. The article also provides justification for the analysis in the diachronic aspect. The etymology of the English lexeme "life", the German lexeme "Leben" and the Russian lexeme "Жизнь" is analyzed, common and distinctive features in their development are identified. The revealed common semantic components prove the universality of the category of life. The original features show its national specificity.

Key words: **etymology, categories, semantics, semantic space, language.**

И.И. Мишуткина, *канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: irmish@mail.ru*
Н.И. Свистунова*, канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nata.swi@yandex.ru*

К ВОПРОСУ ОБ УНИВЕРСАЛЬНОСТИ КАТЕГОРИИ ЖИЗНИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Современный процесс глобализации, коснувшийся различных сфер общественной жизни, порождает интерес к поиску и изучению универсальных категорий на материале различных языков. Подобные категории призваны обеспечить коммуникацию людей, принадлежащих различным культурам. Одной из базовых, универсальных понятийных категорий является категория жизни. Данная статья посвящена одному из вариантов решения проблемы – поиску общих смысловых компонентов лексем, номинирующих категорию жизни в различных языках. В работе также дается обоснование проведения анализа именно в диахроническом аспекте. В ходе исследования был проведен этимологический анализ английской лексемы «life», немецкой лексемы «Leben» и русской лексемы «жизнь», были выявлены их универсальные и дистинктивные черты. Выявленные общие смысловые компоненты доказывают универсальность категории жизни, а семантические отличия подчеркивают ее национальную специфику.

Ключевые слова: **этимология, категории, семантика, семантическое пространство, язык.**

Признаком современного мира являются процессы интеграции и глобализации, охватившие различные сферы общественной жизни: политическую, экономическую и т.д. В подобной ситуации язык и языковые процессы оказываются в центре внимания, поскольку необходима коммуникация, необходим диалог культур [1]. Язык и культура способны как разобщить, так и объединить людей: возникающие языковые и культурные барьеры могут быть преодолены лингвистами и культурологами, которые ищут точки соприкосновения. К настоящему времени уже накоплен достаточный опыт описания категорий, раскрывающих различные стороны человеческого бытия на материале языков разных языковых семей [2 – 5]. Основой подобных исследований является изучение универсальных базовых категорий, которые доступны и понятны разным культурам и нашли свое отражение в языке этноса. Таким образом, изучение универсальных категорий становится приоритетным и актуальным.

В ранее опубликованных работах мы определили категорию жизни как базовую универсальную категорию на основе проведенного анализа философских, этических и теологических взглядов различных культур [6]. Понятие жизни по-разному осмысляется представителями разных культур. У германцев оно представляется в виде дерева жизни, у индусов жизнь ассоциируется с лентой, состоящей из многочисленных нитей, не имеющих начала и конца. Тот факт, что люди постоянно обращаются к понятию жизнь и находят новые формы для его отражения в сознании, прибегая к общим принципам осмысления окружающей реальности, подтверждает его универсальность и позволяет отнести к базовой человеческой категории.

Целью настоящей статьи является сравнительный анализ этимологии ключевых лексем, входящих в номинативное поле «жизнь», в трёх языках: английском «life», немецком «Leben» и русском «жизнь». Достижению данной цели служат следующие задачи: 1) проанализировать словарные статьй «life», «Leben», «жизнь» английского, немецкого и русского этимологических словарей соответственно; 2) выделить первоначальные значения каждой категории; 3) сравнить полученные значения исследуемых категорий, установить совпадения и различия. Подобный анализ выявляет их общие, универсальные и дистинктивные характеристики, что позволяет выйти из рамок языка в сферу культуры и обнаружить как точки пересечения данных культур, так и их уникальность и самобытность. Обращаясь к этимологии слов, мы получаем доступ к наиболее древнему пласту человеческой ментальности, позволяющей вскрыть индивидуальное своеобразие мышления носителей данного языка, его уникальные и своеобразные черты [7]. Прибегая к данному анализу, мы основываемся на понятии внутренней формы, сформулированной А.А. Потебней, который подчёркивал важность понимания того признака, который лежит в основе первичного означивания какого-либо объекта реальности. «Нетрудно выявить из разбора слов какого бы ни было языка, что слово, собственно, выражает не всю мысль, принимаемую за его содержание, а только один ее признак» [7, с. 74]. О наличии внутренней формы слова также упоминает М.М. Маковский, который отмечает, что именно внутренняя структура слова содержит зачатки человеческого мышления, а язык, таким образом, даёт нам информацию о базовых категориях так называемого «магического мышления» и является проводником культуры [8].

Теоретическая значимость заключается в том, что проведенное исследование покажет, как формировалась структура категорий «life», «Leben», «жизнь» в английском, немецком и русском языковом сознании, а также то, насколько схожими или уникальными были эти процессы.

Результаты работы будут использованы в теоретическом курсе по лексикологии, в практическом курсе иностранных языков (английский, немецкий), а также включены в семинарские занятия по дисциплинам для программ аспирантуры (например, «Методы лингвистических исследований»), что определяет ее практическую значимость.

Гипотеза: поскольку немецкий и английский языки являются родственными и принадлежат к близким культурам, то совпадающих компонентов в значениях «life» и «Leben» будет больше, чем в парах «life» – «жизнь», «Leben» – «жизнь».

Материалом исследования послужили статьи этимологических словарей, объясняющие происхождение вышеназванных лексем.

1. Das Leben

В ранее опубликованной работе нами уже проводился этимологический анализ немецкой лексемы «das Leben» и русской лексемы «жизнь» [9]. Кратко суммируем результат.

По данным этимологических словарей немецкого языка существительное «das Leben» первоначально соотносилось со следующими значениями: 1) оставаться, 2) влажный, 3) вязкий, клейкий, 4) тело, туловище, 5) живот, утроба, 6) середина, центр, 7) женщина, 8) первоэлементы, 9) человек, 10) число, 11) плата, расплата, 12) создание, существо, 13) зерно.

2. Жизнь

Русская лексема «жизнь» включает в свою этимологическую картину следующие значения: 1) выздоравливать, заживать, 2) часть тела, брюхо, живот, 3) имущество, имение, усадьба, 4) животное, 5) мошонка, 6) тело, 7) образ жизни, 8) средства к жизни, 9) хлеб, рожь, ячмень, 10) зерно, 11) еда, 12) питаю, питать, 13) давать жить, 14) устроить, приютить, 15) исцелять, заживлять, 16) лечебное средство.

3. Life

Продолжим исследование на материале английского языка более подробно. По данным этимологических словарей английского языка, «life» произошло от прагерманского *libam (др.-сев. *lif* – 'жизнь, тело', нидерл. *lijf* – 'тело', верхненемец. *lib* – 'жизнь', нем. *Leib* – 'тело'), возможно, от и.-е. **leip*- 'оставаться, упорно добиваться, продолжаться; клейкость, липкость, прилипать, приставать' [10]. Кроме того, словарь отсылает к этимологии глагола leave, который произошел от др.-англ. *læfan* – 'позволить остаться в том же состоянии, позволить остаться, дать выжить, оставить (об усопшем, в отношении восприемника); завещать', от корня **laf* – 'остаток, то, что осталось', от и.-е. **leip* – 'приклеиваться, прилипать, приставать', также 'жир' (ср. греч. *lipos* – 'жир', др.-англ. *lifer* – 'житель, человек, печень'). Этимологический онлайн-словарь Дугласа Харпера ограничивается информацией о том, что существительное life произошло от прагерманского *liba [11].

В словаре М. Маковского этимологическая картина лексемы «life» представлена очень подробно: «Life – ср. др.-англ. lif; др.-сев. – *lif* – ‘жизнь’ и ‘тело’; нидерл. *lijf* – ‘тело’; нем. *Leib* – ‘тело’, однако, нем. *leben* – ‘жить’, англ. *live* – ‘жить’, др.-сакс. libbian; др.-сев. lifa; гот. liban» соотносится с литовским *liepti* – ‘anordnen’, что трактует жизнь как связь трех миров, как Вселенский Порядок и Гармонию. В данной связи в словаре приводится также сравнение со словенским *lep* – ‘handsome’. Таким образом, создание Вселенной неразрывно связано с Богом и движением, ср. исл. *labb* – ‘leiser Gehen’; а также литовск. *labas* – ‘хороший, угодный Божеству’. Другой признак, заслуживающий внимания и.-е. корень**klep* – ‘вода, влага’. Вода как источник жизни сравнивается М.М. Маковским с и.-е. **g ᵘei* – ‘жить’ и и.-е. * *gheu* – ‘лить’. Жизнь отождествлялась с женщиной, так как вода олицетворяла женское начало (др.-англ. *hlāf* – ‘женщина’), и с серединой (ср. др.-англ. *healf* – ‘середина’, лат. *vita* – ‘жизнь’, но лит. *vidus* – ‘середина’) [12, с. 195 – 197].

Рассматривая этимологию «life», М.М. Маковский упоминает модель Вселенной, уподобленную внешности и строению человека, в которой понятие «жизнь» имеет сходство с животом и кишками, являющимися центром огня и души в микрокосме. В подтверждении данных выводов можно привести др.-англ. *libban* – ‘жить’, но англ. *lebb* – ‘желудок теленка’.

Жизнь осмыслялась как постоянное перевоплощение Божества: др.-инд. *viklp* – ‘change’. В связи с этим внимания заслуживает связь, с одной стороны, смены, с другой стороны, отсутствия перемен: ср. и.-е. **k(leip)* – ‘to remain, persevere, continue, live’.

Другое осмысление жизни связано с понятием «чудо». (др.-англ. *lybb* – ‘волшебство, колдовство’).

Мифопоэтическая интерпретация понятия «жизнь» подразумевает, что жизнь – это порождение Логоса, Божественного разума (ср. нидерл. *leep* – ‘умный’), воплотившегося в слове (др.-англ. – *clipian* ‘издавать звуки’) и свете (ср. прусск. *lapa* – ‘факел’, латышск. *lipt* – ‘гореть’).

Жизнь связывали со смертью. Смерть – сон, отделение души от тела (др.-англ. *slepan*, совр. англ. *sleep* – ‘спать’, англ. диал. *lip* – ‘отделять’, нем. диал. *lüppen* – ‘отделять’).

Жизнь – присоединение, прилипание Души к телу (ср. нем. *kleben* – ‘прилипать’, и.-е. **lep* – ‘соединять’, латышск. *elpt* – ‘дышать’, нем. *Leib* – ‘тело’, др.-англ. *lip* – ‘тело’).

Также жизнь понималась древними как страдание (тох. А klop – ‘страдание’).

Таким образом, мы выделили 13 значений для «Leben», 16 значений для лексемы «жизнь», 33 – для «life». Как видно из анализа данных лексем, английская лексема «life» содержит наибольшее количество значений, что свидетельствует о большом многообразии ассоциаций и богатстве восприятия носителями английского языка понятия «жизнь». Определим точки пересечения 3 культур и найдем общие значения с помощью следующей таблицы:

Значение	Присутствует в семантическом пространстве «life»	Присутствует в семантическом пространстве «Leben»	Присутствует в семантическом пространстве «Жизнь»
тело	+	+	+
оставаться	+	+	-
упорно добиваться	+	-	-
продолжаться	+	-	-
клейкость, липкость	+	+ (вязкий, клейкий)	-
прилипать, приставать	+	-	-
позволить остаться	+	-	-
дать выжить	+	-	+ (давать жить)
оставить	+	-	-
завещать	+	-	-
остаток	+	-	-
жир	+	-	-
человек, житель	+	-	-
печень	+	+	-
Порядок, Гармония	+	-	-
движение	+	-	-
хороший, угодный Божеству	+	-	-
вода, влага	+	+ (влажный)	-
лить	+	-	-
женщина	+	+	-
середина	+	+	-
живот	+	+	+ (брюхо)
перевоплощение, перемены	+	-	-
отсутствие перемен	+	-	-
волшебство, колдовство	+	-	-
умный	+	-	-
издавать звуки	+	-	-
факел, гореть, огонь	+	-	-
отделять	+	-	-
спать	+	-	-
дышать	+	-	-
соединять	+	-	-
страдание	+	-	-
первоэлементы	-	+	-
число	-	+	-
плата, расплата	-	+	-
создание, существо	-	+	-
выздоравливать, заживать	-	-	+
имущество, имение	-	-	+
животное	-	-	+
мошонка	-	-	+
образ жизни	-	-	+
средства к жизни	-	-	+
хлеб, рожь, ячмень	-	-	+
зерно	-	+	+
еда	-	-	+
питать	-	-	+
устроить, приютить	-	-	+
исцелять, заживлять	-	-	+
лечебное средство	-	-	+

Табл. показывает, что у английской и немецкой лексемы 8 совпадений, у русской и английской – 1, у русской и немецкой – 1, у всех трех – 2, что подтверждает нашу гипотезу. Кроме того, в процессе работы, помимо совпадения материала, было отмечено, что этимология «Leben» раскрывается через средства английского языка, а этимология «life» – с помощью немецкого языка. И этот факт, являясь неожиданным и новым, становится также подтверждением гипотезы. Совпадения же в этимологической картине русской и немецкой, русской и английской, а также всех трех лексем подтверждают универсальный характер данной категории, обозначенной в английском языке словами «life», в немецком языке «Leben» и в русском языке «жизнь». Выявленные отличия в этимологии данных лексем свидетельствуют о различиях в восприятии и ментальности носителей этих языков и культур.

Таким образом, поставленные задачи выполнены, цель можно считать в полной мере достигнутой. Перспективой дальнейшего исследования является продолжение работы над универсальными категориями, в частности категорией смерти, которая семантически сопряжена с категорией жизни.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации*. Москва: Слово, 2008.
2. Абубакирова З.Ф. *Представление суперконцепта «жить» в русско-башкирском функционально-когнитивном словаре*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2002.
3. Гофман О.В. *Односоставные предложения в русском, английском и немецком языках в сопоставительном аспекте*. Диссертация … кандидата филологических наук. Available at: http://www.dissercat.com/content/odnosostavnye-predlozheniya-v-russkom-angliiskom-i-nemetskom-yazykakh-v-sopostavitelnom-aspe
4. Карпов В.Г. Наречие в хакасском и русском языках (сопоставительный анализ). *Вестник ИГЛУ*. 2012: 102 – 108.
5. Топоева А.О. *Этнокультурная специфика прилагательных сильный – слабый в языковом сознании носителей английского, русского и хакасского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Available at: http://www.dissercat.com/content/etnokulturnaya-spetsifika-prilagatelnykh-silnyi-slabyi-v-yazykovom-soznanii-nositelei-anglii
6. Мишуткина И.И. *Семантически сопряженные категории Leben и Tod и их актуализация в немецком языковом сознании*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2000.
7. Потебня А.А. *Мысль и язык*. Киев: СИНТО, 1993.

8. Маковский М.М. *Язык-миф-культура. Символы жизни и жизнь символов.* Москва: Русский словари, 1996.
9. Мишуткина И.И. Семантическая категория жизни в диахроническом аспекте (на материале русского и английского языков). *Мир лингвистики и коммуникации*: электронный научный журнал. Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК, 2015; № 3. Available at: http://tverlingua.ru
10. *Online Etymology Dictionary*. Available at: http://etymonline.com/index.php?l=d&p=4&allowed_in_frame=0
11. *Этимологический словарь английского языка*. Available at: http://wt-blog.net/anglijskij-jazyk/uchebniki-i-posobija/etimologicheskij-slovar-anglijskogo-jazyka.html
12. Маковский М.М. *Историко-этимологический словарь современного английского языка.* Москва: Диалог, 1999.

References

1. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur. Voprosy teorii i praktiki mezh`yazykovoj i mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: Slovo, 2008.
2. Abubakirova Z.F. *Predstavlenie superkoncepta «zhit'» v russko-bashkirskom funkcional'no-kognitivnom slovare*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2002.
3. Gofman O.V. *Odnosostavnye predlozheniya v russkom, anglijskom i nemeckom yazykah v sopostavitel'nom aspekte*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Available at: http://www.dissercat.com/content/odnosostavnye-predlozheniya-v-russkom-angliiskom-i-nemetskom-yazykakh-v-sopostavitelnom-aspe
4. Karpov V.G. Narechie v hakasskom i russkom yazykah (sopostavitel'nyj analiz). *Vestnik IGLU*. 2012: 102 – 108.
5. Topoeva A.O. *`Etnokul'turnaya specifika prilagatel'nyh sil'nyj – slabyj v yazykovom soznanii nositelej anglijskogo, russkogo i hakasskogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Available at: http://www.dissercat.com/content/etnokulturnaya-spetsifika-prilagatelnykh-silnyi-slabyi-v-yazykovom-soznanii-nositelei-anglii
6. Mishutkina I.I. *Semanticheski sopryazhennye kategorii Leben i Tod i ih aktualizaciya v nemeckom yazykovom soznanii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2000.
7. Potebnya A.A. *Mysl' i yazyk*. Kiev: SINTO, 1993.
8. Makovskij M.M. *Yazyk-mif-kul'tura. Simvoly zhizni i zhizn' simvolov.* Moskva: Russkij slovari, 1996.
9. Mishutkina I.I. Semanticheskaya kategoriya zhizni v diahronicheskom aspekte (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov). *Mir lingvistiki i kommunikacii*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. Tver': TGSHA, TIPLiMK, 2015; № 3. Available at: http://tverlingua.ru
10. *Online Etymology Dictionary*. Available at: http://etymonline.com/index.php?l=d&p=4&allowed_in_frame=0
11. *`Etimologicheskij slovar' anglijskogo yazyka*. Available at: http://wt-blog.net/anglijskij-jazyk/uchebniki-i-posobija/etimologicheskij-slovar-anglijskogo-jazyka.html
12. Makovskij M.M. *Istoriko-`etimologicheskij slovar' sovremennogo anglijskogo yazyka.* Moskva: Dialog, 1999.

Статья поступила в редакцию 02.09.21

УДК 329.61+81'24 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-360-362

***Olenev S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: stanislav.olenev@gmail.com*

ON LINGUISTIC RESEARCH OF ORDINARY POLITICAL DISCOURSE. The paper considers ordinary political discourse as an actual and promising object of linguistic research. The relevance of the chosen topic is determined by the logic of the development of political linguistics towards the expansion of the spectrum of research objects, which allows scientists to pay attention to marginal, at first glance, manifestations of politics in the language and speech. Such a manifestation is the ordinary political discourse, that is, the speech works of ordinary people relating to politics as a special sphere of public consciousness: from unfolded amateur writings of naive-political content to Internet commentaries to publications on political topics and oral discussions about politics. A review of a number of modern works on ordinary political discourse allows to draw conclusions both about the formation of this object-subject area of political linguistics, and about its lack of study and significant development prospects. In particular, in the final part of the article, it is proposed to pay attention to personal commentary on news with the interpretation of events by video bloggers or audio podcasts speakers that do not have a special political science education, for example, designer Artemy Lebedev.

Key words: **political discourse, political linguistics, everyday language politology, language personology, discourse, discourse linguistics**.

***С.В. Оленев,** канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: stanislav.olenev@gmail.com*

О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ОБЫДЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена рассмотрению обыденного политического дискурса (далее – ОПД) в качестве актуального и перспективного объекта лингвистического исследования. Актуальность выбранной темы определяется логикой развития политической лингвистики в сторону расширения спектра объектов исследования, которое позволяет учёным обращать внимание на маргинальные, на первый взгляд, проявления политики в языке и речи. Таким проявлением и выступает ОПД, то есть речевые произведения обычных людей, в той или иной степени касающиеся политики как особой сферы общественного сознания: от развёрнутых любительских сочинений наивно-политологического содержания до интернет-комментариев к публикациям на политические темы и устных дискуссий о политике. Обзор современных работ об ОПД позволяет сделать выводы как об оформленности данной объектно-предметной области политической лингвистики, так и относительно её недостаточной изученности и значительных перспективах развития. В частности, в завершающей части статьи предложено обратить внимание на авторское комментирование новостей с интерпретацией событий видеоблогерами или ведущими аудиоподкастов, не имеющими политологического образования, например, дизайнером Артемием Лебедевым.

Ключевые слова: **политический дискурс, политическая лингвистика, обыденная лингвополитология, лингвоперсонология, дискурс, лингвистика дискурса**.

Статья подготовлена при поддержке гранта Министерства образования и науки Республики Казахстан, проект AP08053314 «Проблема формирования ценностной национальной картины мира в условиях модернизации общества и государства (на материале казахстанского обыденного политического дискурса)»

Коммуникативная лингвистика последних десятилетий, в частности риторика, интеракциональная социолингвистика и этнография речи, проявляет особый интерес к обыденной сфере функционирования языка, к дискурсу повседневности. В 2001 году Г.М. Ярмаркина, обосновывая актуальность своей диссертации, отмечала, что «обыденная риторика в настоящее время представляется еще недостаточно изученной с точки зрения соответствия реальной картины общения нормам, предпочтениям и предписаниям, выработанным в практике русской речевой культуры» [1, с. 2].

За прошедшие почти 20 лет в лингвистике стран СНГ произошло существенное усиление внимания к повседневному «языковому существованию» носителя языка, что проявилось, прежде всего, в развитии исследований разного рода маргинальных, на первый взгляд, дискурсивных сфер и соответствующих им жанров: дискурс моды и глянцевых журналов (работы А.В. Полонского, Е.А. Самотуги, Д.А. Башкатовой и др.), дискурс межличностного общения, отраженный в жанрах объяснения в любви, поздравления, комплимента, small talk, светской беседы, семейной беседы и т.д. (работы М.В. Ползуновой, Т.П. Сухотериной, Е.В. Мудровой, В.В. Фениной, Я.Т. Рытниковой и др.), спортивный дискурс (исследования Е.Г. Малышевой), сетевой дискурс в различных коммуникативных форматах – чата, форума, интернет-комментария (исследования О.Ю. Амурской, К.С. Цибизова, О.В. Лутовиновой, Ю.В. Данюшиной, Ф.О. Смирнова и др.).

Эти сферы функционирования языка, безусловно, играют значимую роль в повседневной жизни современного человека и заслуживают лингвистического исследования. Именно интересом современной лингвистики к различным сферам, в частности политического, повседневного языкового существования человека, обусловлена актуальность настоящего исследования.

Кроме того, интерес к языковой / речевой обыденности, или повседневности проявляется в развитии лингвистических направлений, связанных с изучением так называемого метаязыкового сознания и наивной лингвистики – наивных лингвистических представлений людей, не имеющих соответствующего специального образования (прежде всего, следует обратить внимания на работы И.Т. Вепревой, её учеников и единомышленников (например, см. [2]), а также на исследования, выполненные в рамках Барнаульско-Кемеровской школы, ключевые участники которой – А.Н. Ростова, Н.Д. Голев, Н.Б. Лебедева, Л.Г. Ким, Н.В. Мельник, Т.В. Чернышова, К.И. Бринёв и их многочисленные ученики.

Закономерным этапом в развитии лингвистики обыденного метаязыкового сознания (повседневного языкового существования) стало формирование особой сферы пересечения данного молодого научного направления с политической лингвистикой, предметом изучения которой является «система языковых / речевых средств, цели и способы их использования в политическом дискурсе, понимаемом как коммуникация / общение в ситуациях, принадлежащих сфере политического» [3, с. 236]. Данное пересечение, названное в своё время «лингвополитологией», обусловлено тем, что обыденным бытованием, несомненно, характеризуется и политическое сознание, воплощающееся не только в эталонных, ядерных явлениях вроде парламентских дискуссий или публичных выступлений политических лидеров, глав государств, но и в сферах, периферийных относительно реальных политических процессов и их непосредственных участников: в повседневных разговорах обычных людей о политике, в интернет-комментариях к статьям на политические и околополитические темы, в неформальных разговорах участников митингов и т.д.

Исходя из сказанного, целью работы является анализ достижений отечественного языкознания в изучении ОПД для оценки полученных результатов и поиска «белых пятен» в данной области политической лингвистики. Достижение поставленной цели требует решить следующие задачи: 1) уточнить понятие ОПД; 2) на основе обзора литературы оценить достижения политической лингвистики в сфере изучения ОПД; 3) сформулировать перспективные направления развития избранной предметной области. Решение перечисленных задач имеет прежде всего теоретическую значимость для развития и совершенствования исследований ОПД, уточнения их целей и методов. Научная новизна такого теоретического осмысления определяется как инновационностью самой предметной области политической лингвистики, подвергаемой анализу, так и отсутствием работ, содержащих критическую оценку промежуточных итогов изучения избранного объекта и планирование его перспектив.

Понятие обыденного политического дискурса

Впервые об «обыденной лингвополитологии» Н.Д. Голев написал в работе 2011 года, в которой было указано, что данное междисциплинарное направление гуманитарной науки «входит в парадигму отраслей, изучающих наивное знание» [4], и объединяет в себе ряд аспектов исследования обыденного бытования политических идей и дискурсивных практик: лингвокогнитивный, лингвоконфликтологический, лингвоперсонологический, интерпретационный, дериватологический, стилистический, ортологический, лингводидактический, лексикографический, риторический и стилистический аспекты. При этом в качестве наиболее очевидных объектов исследования обыденной лингвополитологии учёный выделяет как прямые, непосредственно наблюдаемые дискурсивные практики (бытовые (диалоги «на кухне», в автобусе); социальные (Интернет, пресса); мемуары или дневники рядовых граждан с политическим содержанием; школьные сочинения по социальной тематике), так и дискурсивные практики, целенаправленно моделируемые в рамках исследования – в виде эксперимента (металингвистического, ассоциативного) или опроса.

В поздней работе Н.Д. Голев и А.В. Шанина приводят уточнённый список объектов исследования ОПД: «Основными источниками для лингвистического моделирования обыденного политического сознания являются, во-первых, “естественные” тексты на политические темы, продуцированные рядовыми носителями языка в различных коммуникативных ситуациях (разговоры на кухне, дискуссии в Интернете, письма в редакции, дневники, материалы блогов и т.п.), во-вторых, естественная семантика слов с политическим содержанием, отражающая коллективные акценты и модусы, связанные с тем или иным словом, и, в-третьих, специальные исследования, направленные на выявление политических диктумов и модусов стихийного политического дискурса (опросы, ассоциативный эксперимент, эссе на политические темы и т.п.)» [5, с. 178]. Таким образом, фоном для изучения ОПД становятся семантические исследования, раскрывающие особенности непрофессионального осмысления политологических понятий, и лингвопрагматические исследования, устанавливающие модальные смысловые компоненты единиц языкового и метаязыкового сознания «наивного политолога» (о метаязыковом аспекте ОПД см. в [6]).

Исходя из этого, ОПД следует определить как диффузную совокупность устных, письменных и сетевых речевых практик, воплощающих непрофессиональные (наивные) представления, понятия, оценки и установки носителей языка относительно политических процессов, событий и акторов. Основные продуценты ОПД – люди без специального образования, однако таковыми вполне могут являться и профессиональные политологи, вступающие в диалог с простыми людьми для изложения и обоснования точки зрения (например, в комментариях к посту в соцсети).

Изучение обыденного политического дискурса: интернет-комментарии

В сфере обыденной политической коммуникации в письменной или виртуально-электронной форме несомненный интерес для исследователей представляют интернет-комментарии (см. уже достаточно многочисленные исследования Н.Д. Голева, С.Ж. Ергалиевой, Н.В. Мельник, С.В. Коломиец, И.В. Савельевой, А.В. Шаниной и др.). К настоящему моменту данный объект исследования изучается в различных аспектах. Например, в статье Голева Н.Д., Шаниной А.В. [5] представлен концептуальный анализ фреймов, формирующих в сетевом дискурсе идеологизированных интернет-сайтов фашистские и антифашистские представления о фашизме. Методологически работа синтезирует как традиционные лексико-семантические и статистические подходы к анализу речевого воплощения понятий (например, контент-анализ), так и когнитивно-дискурсивные методы фреймового анализа, позволяющие «моделировать обыденную политическую картину мира» [5, с. 183]. Похожая установка на поиск стереотипных представлений простых людей об устройстве социально-политической реальности, их взглядов на позицию и роль России в мировой политике, а также моделей наивного политического мышления (упрощение, схематизация, типологизация, мифологизация и т.д.) реализована в статье Зуевой Т.М. [7].

Кроме того, активно развивается лингвоперсонологический подход к исследованию политически окрашенных интернет-комментариев (см. работы [8 – 13]). Изучение интернет-комментариев к статьям политической проблематики в аспекте проявления свойств языковой личности и реализации лингвоперсонологических стратегий комментирования исходного текста основано на идее о диалектике типичного и уникального, инвариантного и вариантного, стереотипного и креативного в языковой личности и её речевом поведении. При этом в конкретных исследованиях происходит постоянное уточнение номенклатуры описываемых стратегий, набора аналитических параметров и факторов, оказывающих влияние на речемыслительную деятельность комментаторов. Закономерно, что такой подход смещает акцент с политического компонента лингвополитологии на лингвистический, поскольку само содержание комментариев и политические представления комментаторов интересуют исследователей значительно меньше, нежели стратегии осмысления первичного текста и стратегии речевого воздействия и взаимодействия комментаторов между собой. Как следствие, особое внимание лингвистов привлекает манипулятивный потенциал интернет-комментариев [9; 10] и иронические средства речевого воздействия [13], актуализируемые в качестве замены прямой речевой агрессии при передаче критической позиции относительно того или иного политического события.

Отдельного внимания заслуживает исследование интернет-комментариев к статьям политической проблематики в аспекте проявления национальных черт языковой личности (см., например, статью [12] и другие работы С.Ж. Ергалиевой).

Перспективы изучения обыденного политического дискурса

Условно разделяя сферы обыденной политологии на устную и письменную (в том числе, зафиксированную в сетевых текстах), можно обратить внимание, что в обеих формах существования имеются недостаточно изученные формы бытования ОПД.

Среди устных хотелось бы указать на язык митингов и акций протеста, в которых участвуют простые люди, как на актуальный объект исследования; подобное исследование уже было осуществлено применительно к митингам 1990-х годов [14], однако аналогичная современная коммуникация ещё ждет своего исследования. Кроме того, перспективным объектом исследования может стать живое обсуждение политики непрофессионалами (например, комментирование новостей с интерпретацией событий видеоблогерами или ведущими подкастов, не имеющими специального политологического образования, например, дизайнером Артемием Лебедевым).

Другим перспективным объектом изучения в сфере ОПД являются наивные сочинения о политике (наивная политология – по аналогии с наивной лингвистикой и наивной историей), которые объясняют мировое политическое устройство, предлагают стратегию развития того или иного государства и т.д. (интересное исследование «политологических мифологем» фольк-лингвистики представлено в статье Полиниченко Д.Ю. [15]).

Очевидны и дальнейшие перспективы развития направления, связанного с изучением политизированных интернет-комментариев. Интерес представляют национальные, гендерные и возрастные особенности интернет-комментариев политической тематики, а также способы вербализации наивных политических идеологем, воплощаемых в политически окрашенной интернет-коммуникации простых людей, в том числе и выступающих анонимно на различных виртуальных площадках.

Результаты осмысления достижений лингвистов в изучении ОПД свидетельствуют о несомненной сформированности данной объектно-предметной области политической лингвистики: оформлены аспекты изучения ОПД, составлена и последовательно уточняется номенклатура сфер его реализации, формируется специфический методологический аппарат исследования ОПД, синтезирующий описательные структурно-семантические и функциональные когнитивно-дискурсивные методы. В то же время очевидна и недостаточная изученность отдельных сфер ОПД, прежде всего, устных и поликодовых (видеоблоги, «картинки-мемы» и т.п.), в отличие от жанра интернет-комментариев к статьям о политике. Важной также видится разработка комплексной исследовательской программы, основанной на синтезе подходов «от лингвистики» и «от политологии» для более глубокого понимания феномена ОПД.

Библиографический список

1. Ярмаркина Г.М. *Обыденная риторика: просьба, приказ, предложение, убеждение, уговоры и способы их выражения в русской разговорной речи*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2001.
2. Вепрева И.Т., Мальцева Т.В. Базовые ценности россиян в отражении языковой рефлексии. *Политическая лингвистика*. 2017; № 1 (61): 113 – 120.
3. Кушнир О.Н. К вопросу об объекте и предмете политической лингвистики и политической лингвокультурологии. *Вестник Волгоградского государственного университетата*. Серия 2: Языкознание. 2010; № 2 (12): 235 – 241.
4. Голев Н.Д. Обыденная лингвополитология: проблемы и перспективы. *Philology.ru: Русский филологический портал.* Available at: http://www.philology.ru/linguistics1/golev-11.htm.
5. Голев Н.Д., Шанина А.В. Обыденный политический дискурс на сайтах Рунета с фашистским и антифашистским содержанием (сопоставительное лингвистическое исследование). *Политическая лингвистика*. 2013; № 2 (44): 178 – 185.
6. Голев Н.Д. Обыденный политический дискурс: метаязыковой и металингвистический аспекты. *Политическая лингвистика*. 2013; № 4 (46): 30 – 37.
7. Зуева Т.М. Стереотипическое формирование повседневного образа власти. *Вестник Донского государственного аграрного университета*. 2016; №1-2 (19): 94 – 101.
8. Бец М.В. *Аксиологическая соотнесенность текста информационно-аналитической статьи и комментария в виртуальном пространстве Рунета*. Диссертация … кандидата филологических наук. Кемерово, 2012.
9. Коломиец С.В., Савельева И.В. Манипулятивные стратегии в текстах интернет-комментариев к политическим статьям: лингвоперсонологический аспект. *Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления:* материалы Международной научной конференции. Екатеринбург, 2014: 120 – 122.
10. Савельева И.В. Манипулятивность в обыденном политическом дискурсе. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; № 4-4 (64): 216 – 220.
11. Мельник Н.В. Лингвоперсонология политического интернет-комментария. *Политическая лингвистика*. 2017; № 5 (65): 47 – 51.
12. Ергалиева С.Ж., Мельник Н.В. Лингвоперсонологический потенциал политических интернет-комментариев. *Политическая лингвистика*. 2019; № 3 (75): 46 – 53.
13. Фенина В.В. Ирония в обыденном политическом дискурсе (на материале интернет-комментариев пользователей сайта «Эхо Москвы»). *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015; № 1: 29 – 34.
14. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. «Речевой мир» митинга (московские митинги 90-х). *Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация*. Москва, 2003: 195 – 239.
15. Полиниченко Д.Ю. Политические мифологемы фолк-лингвистики. *Политическая лингвистика*. 2010; № 4 (34): 196 – 202.

References

1. Yarmarkina G.M. *Obydennaya ritorika: pros'ba, prikaz, predlozhenie, ubezhdenie, ugovory i sposoby ih vyrazheniya v russkoj razgovornoj rechi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2001.
2. Vepreva I.T., Mal'ceva T.V. Bazovye cennosti rossiyan v otrazhenii yazykovoj refleksii. *Politicheskaya lingvistika*. 2017; № 1 (61): 113 – 120.
3. Kushnir O.N. K voprosu ob ob`ekte i predmete politicheskoj lingvistiki i politicheskoj lingvokul'turologii. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universitetata.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2010; № 2 (12): 235 – 241.
4. Golev N.D. Obydennaya lingvopolitologiya: problemy i perspektivy. *Philology.ru: Russkij filologicheskij portal.* Available at: http://www.philology.ru/linguistics1/golev-11.htm.
5. Golev N.D., Shanina A.V. Obydennyj politicheskij diskurs na sajtah Runeta s fashistskim i antifashistskim soderzhaniem (sopostavitel'noe lingvisticheskoe issledovanie). *Politicheskaya lingvistika*. 2013; № 2 (44): 178 – 185.
6. Golev N.D. Obydennyj politicheskij diskurs: metayazykovoj i metalingvisticheskij aspekty. *Politicheskaya lingvistika*. 2013; № 4 (46): 30 – 37.
7. Zueva T.M. Stereotipicheskoe formirovanie povsednevnogo obraza vlasti. *Vestnik Donskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2016; №1-2 (19): 94 – 101.
8. Bec M.V. *Aksiologicheskaya sootnesennost' teksta informacionno-analiticheskoj stat'i i kommentariya v virtual'nom prostranstve Runeta*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kemerovo, 2012.
9. Kolomiec S.V., Savel'eva I.V. Manipulyativnye strategii v tekstah internet-kommentariev k politicheskim stat'yam: lingvopersonologicheskij aspekt. *Politicheskaya kommunikaciya: perspektivy razvitiya nauchnogo napravleniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ekaterinburg, 2014: 120 – 122.
10. Savel'eva I.V. Manipulyativnost' v obydennom politicheskom diskurse. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 4-4 (64): 216 – 220.
11. Mel'nik N.V. Lingvopersonologiya politicheskogo internet-kommentariya. *Politicheskaya lingvistika*. 2017; № 5 (65): 47 – 51.
12. Ergalieva S.Zh., Mel'nik N.V. Lingvopersonologicheskij potencial politicheskih internet-kommentariev. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; № 3 (75): 46 – 53.
13. Fenina V.V. Ironiya v obydennom politicheskom diskurse (na materiale internet-kommentariev pol'zovatelej sajta «`Eho Moskvy»). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2015; № 1: 29 – 34.
14. Kitajgorodskaya M.V., Rozanova N.N. «Rechevoj mir» mitinga (moskovskie mitingi 90-h). *Sovremennyj russkij yazyk: Social'naya i funkcional'naya differenciaciya*. Moskva, 2003: 195 – 239.
15. Polinichenko D.Yu. Politicheckie mifologemy folk-lingvistiki. *Politicheskaya lingvistika*. 2010; № 4 (34): 196 – 202.

Статья поступила в редакцию 30.09.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-362-364

Azizova S.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF IDIOMS WITH ADJECTIVES DENOTING COLOR IN RUSSIAN AND ENGLISH. The article provides a comparative analysis of phraseological units with adjectives denoting color in Russian and English. In both languages, there are idioms with adjectives denoting color. They are often used in a live spoken language, and along with proverbs and sayings have entered the national phraseology of both languages studied. The comparative study of the color-signifying vocabulary of the Russian and English languages contributes not only to a more complete description of features of these languages, but also allows to detect, along with specific manifestations, some general linguistic patterns. It is noted that by their structure in the studied languages mainly has the combination adjective + comparative element + noun. There are also other varieties. Idioms with adjectives denoting color in Russian and English are widely used in both languages. They are semantic and syntactically indecomposable, the meaning of their components is not motivated, it is revealed by analyzing the etymology. Part of the idioms is formed due to the transfer from one social sphere to another, gradually became fixed in the national language. The basis of these stable turns could be historical events, historical places, generalization of the experience of human activity and various geographical names.

Key words: **comparative analysis, adjective component, noun, phraseological unit, Russian language, English language, structural variety, correlative element.**

С.М. Азизова, *канд. пед. наук, доц., ДГУ, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ С КОМПОНЕНТАМИ-ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ, ОБОЗНАЧАЮЩИМИ ЦВЕТ, В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентами-прилагательными, обозначающими цвет, в русском и английском языках, которые широко представлены в обоих исследуемых языках. Часто употребляются в живом разговорном языке и наряду с пословицами и поговорками входят в общенародную фразеологию обоих исследуемых языков. Сопоставительное изучение цветообозначающей лексики русского и английского языков способствует не только более полной характеристике особенностей указанных языков, но и позволяет обнаружить вместе со специфическими проявлениями и некоторые общелингвистические закономерности. Отмечается, что по своей структуре компаративные ФЕ в исследуемых языках

состоят в основном из сочетаний прилагательное + сравнительный элемент + существительное. Они семантически и синтаксически неразложимы, значение их компонентов немотивировано, раскрывается путем анализа этимологии. Часть ФЕ образовалась благодаря переносу из одной социальной сферы в другую, постепенно закрепившись в общенародном языке. Основой этих устойчивых оборотов могли быть исторические события и места, обобщение опыта человеческой деятельности и различные географические наименования.

Ключевые слова: **сопоставительный анализ, компонент-прилагательное, существительное, фразеологическая единица, русский язык, английский язык, структурная разновидность, коррелятивный элемент.**

В последнее время возрос интерес к вопросам, связанным с цветовым восприятием. Это является закономерным следствием комплексного изучения человека с привлечением достижений когнитивной лингвистики.

В русском и английском языках широко представлены фразеологизмы с компонентами-прилагательными, обозначающими цвет. Они достаточно часто употребляются в живом разговорном языке и наряду с пословицами и поговорками вошли в общенародную фразеологию обоих исследуемых языков [1 – 8].

Актуальность исследования обоснована отсутствием системного анализа фразеологических единиц с компонентами-прилагательными, обозначающими цвет в русском и английском языках. Сопоставительное изучение цветообозначающей лексики русского и английского языков способствует не только более полной характеристике особенностей указанных языков, но и позволяет обнаружить вместе со специфическими проявлениями и некоторые общелингвистические закономерности.

В человеческой культуре цвет всегда имел особенное значение, так как тесно связан с философским и эстетическим осмыслением мира.

Как отмечает Ф.Н. Шемякин, «в основе всех названий цвета лежит цвет предмета, цвет есть признак предмета, в названии этот предмет отвлекается» [8, с. 11].

Ц. Барамидзе считает, что «цветообозначающая лексика представляет собой плотную и обособленную лексическую группу, в которой отражается объективное разнообразие цветовой гаммы [2, с. 47].

Целью исследования является сопоставительное изучение ФЕ с компонентами-прилагательными, обозначающими цвет, в русском и английском языках. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

– определить место и роль изучаемой лексико-семантической группы слов в лексической системе русского и английского языков;

– определить семантический объем имен прилагательных, обозначающих основные понятия цвета, в русском и английском языках, а также выделить общие и специфические значения исследуемых слов для каждого языка.

Прилагательные-цветообозначения английского языка являются предметом исследования их употребления в устной речи, в публицистике и в художественных произведениях, где главное внимание уделяется их образно-символическому значению и эмоциональной насыщенности. У. Шекспир, Ч. Диккенс и другие писатели обогатили фразеологию английского языка.

Значительный вклад в исследование цвета и цветовой семантики внесен учеными-лингвистами. Они отмечают употребление этой группы слов в образно-символическом значении и их эмоциональной насыщенности. Обращается внимание на то, что употребление прилагательных, обозначающих цвет в ФЕ, происходит и для передачи психологического оттенка, и в тех случаях, когда они используются для передачи красок природы.

Т.Г. Корсунская указывает, что «членам ядра подчинены все остальные цветообозначения, т.е. периферии системы» [5, с. 97].

А.А. Брагина рассматривает развитие семантической структуры некоторых цветообозначающих прилагательных [3].

Наши наблюдения показали, что по своей структуре компаративные ФЕ состоят в основном из сочетаний:

– в русском языке: прилагательное + сравнительный элемент (как, словно) + существительное: белый как лебедь (белый «прилагательное» + сравнительный элемент «как» + существительное «лебедь»), белый как снег (белый «прилагательное» + сравнительный элемент «как» + существительное «снег»), сладкий как мед (сладкий «прилагательное» + сравнительный элемент «как» + существительное «мед»), черный как уголь (черный «прилагательное» + сравнительный элемент «как» + существительное «уголь»), горячий как огонь (горячий «прилагательное» + сравнительный элемент «как» + существительное «огонь»), легкий словно бабочка (легкий «прилагательное» + сравнительный элемент «словно» + существительное «бабочка») и т.д.;

– в английском языке: коррелятивный элемент + прилагательное + коррелятивный элемент + существительное. Исключение составляют единичные случаи разговорного характера: like blue murder – «чертовски быстро, сломя голову». При этом коррелятивный элемент as сопоставляется с определяемым существительным, а роль ведущего, главного компонента, отведена прилагательному: as gray as ashes – «серый как пепел», as dark as pitgh – «темный как смоль», as red as scarliet – «красный как кумач», as white as marble – «белый как мел». Здесь первый союз может опускаться в тех случаях, когда сравнения выступают в качестве предикативного члена.

Вторая структурная разновидность компаративных ФЕ характеризуется тем, что субстантивный компонент ФЕ имеет препозитивное определение как постоянный элемент сравнения:

– в русском языке: белее снега, темнее ночи и т.д.;

– в английском: as black as my hat – «ни зги не видно», as black as a raveǹ s wing – «темный как смоль» или «цвета воронова крыла», as white as a whale bon – «белее слоновой кости», as yellow as a croẁ s foot – «желтый как лимон».

В английском языке существует группа субстантивных ФЕ – «прилагательное, выражающее понятие цвета, + существительное».

В английском языке прилагательное в процессе своего исторического развития утратило основные морфологические признаки: оно не изменяется по родам, падежам и числам. Это определяет и морфологическую особенность прилагательного-компонента ФЕ «прилагательное, выражающее понятие цвета + существительное». Данные ФЕ представляют собой наиболее обширный структурный тип, который часто служит базой для образования новых слов.

ФЕ данного типа в большинстве своем состоят из двух компонентов, выражающих единое значение, и являются цельным членом предложения. Стрежневым компонентом подобных ФЕ является существительное – black magic, black art, blue devils. Выделение структурных стержней не составляет сложностей, так как определяется грамматически доминирующим компонентом.

Структурные разновидности ФЕ «прилагательное, выражающее понятие цвета, + существительное» обусловливаются морфологическими особенностями компонента-существительного, например: black Maria – black Marias, red-letter day – red-letter days, а в отдельных случаях прилагательного: white man – the whitest man, допускающее изменение степени сравнения. В отличие от иных структурных групп исследуемых ФЕ, они являются в большинстве своем парными сочетаниями:

black magic – черная магия
black art – черная магия
black list – черный список
blue funk – испуг
brown bread – ржаной хлеб
brown shirt – нацист
green eye – ревность
green youth – зеленая молодежь и т.д.

Иногда встречаются сочетания трех компонентов: прилагательное, выражающее понятие цвета, + существительное + существительное, где сочетание двух первых компонентов является определением ко второму существительному.

К примеру, в следующих ФЕ выражено номинативное значение, служащее названием отдельных предметов, вещей, процессов. Они выражают единичные понятия, могут выступать именами собственными:

Black Belt – черный пояс (южные районы Америки, где доминирует негритянское население).

Black Bess – Черная Бесс (прозвище лошади разбойника Дика Торпина, которого казнили в 1799 г.).

Black Maria – тюремный автомобиль.

Black Friday – черная пятница (день, когда происходило какое-нибудь несчастье).

Black Sea – Черное море.

Black Jack – черный флаг пиратов.

Подобные выражения встречаются и в русском языке, например: Красная армия, Красная гвардия, Белая гвардия, Красное море и т.д.

Внутри группы ФЕ «прилагательное + существительное» выделяются два различных подвида, или подгруппы. Одна подгруппа является разрядом ФЕ, в которую входит номенклатурная терминология с номинативной функцией, т.е. сюда входят различные топонимические, географические названия типа Черное море, Красное море и т.д.

Вторую подгруппу составляют все остальные ФЕ данного типа, которые выражают одушевленные и неодушевленные предметы: black art – черная магия, black list – черный список, blue funk – испуг, brown bread – ржаной хлеб и т.д. Такие ФЕ могут означать качество, действие, состояние, могут также обозначать собирательное значение, отвлеченное значение. Данная подгруппа широко и ярко представлена в обоих исследуемых языках. Они распределены нами на разные семантические группы:

а) ФЕ конкретно-собирательного значения:

– в русском: черный список, Красный крест, Черный вторник и т.д.;

– в английском: black list – черный список, black Maria – тюремный автомобиль, white English – флаг британского военно-морского флота и т.д.;

б) ФЕ, представляющие собой названия исторических мест или событий:

– в русском: Белый дом, Красная площадь и т.д.;

– в английском: black Monday – Черный понедельник, black treason – черная измена, red scare – красная угроза и т.д.

Некоторые ФЕ атрибутивно-именной структуры в английском языке могут иметь как единственное, так и множественное число: black – black books.

Числовая характеристика ФЕ подтверждает важный признак их устойчивости, строгую соотносительность единиц с морфологическими разрядами и функционирование их в качестве единого члена предложения.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые в лингвистической литературе на значительном фактическом материале на основе системного описания проводится сопоставительное изучение ФЕ с компонентами-прилагательными, обозначающими цвет в русском и английском языках, с целью выявления их общих и специфических значений, анализа парадигматических и синтагматических отношений.

Каждая из этих микросистем состоит из элементов, имеющих различный семантический объем.

Теоретическая значимость заключается в том, что проведённая исследовательская работа способствует более глубокому пониманию специфики ФЕ с прилагательными, обозначающих цвет, в русском и английском языках.

Привлечение к исследованию данных русского и английского языков открывает перспективы для дальнейших сопоставительных исследований неизученных или малоизученных явлений этих языков.

Практическая значимость работы заключается в том, результаты сопоставительной характеристики рассматриваемого материала имеют большое значение для изучения и усвоения английского языка учащимися на уроках английского языка. Кроме того, изучение данного материала важно и для лексикографической работы, особенно для составления двуязычных словарей.

Таким образом, наш анализ позволяет сделать выводы о том, что ФЕ с прилагательными, обозначающими цвет, являются широко распространенными в обоих языках. Они семантически и синтаксически неразложимы, значение их компонентов не мотивировано, раскрывается путем анализа этимологии. Часть ФЕ образовалась благодаря переносу из одной социальной сферы в другую, постепенно закрепившись в общенародном языке. Основой этих устойчивых оборотов могли быть исторические события и места, обобщение опыта человеческой деятельности и различные географические наименования.

Библиографический список

1. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1963.
2. Барамидзе Ц. *Цветообозначающая лексика в табасаранском языке*. Тбилиси, 2009.
3. Брагина А.А. Красный, серый, голубой. *Русская речь*. 1967; № 2: 89 – 90.
4. Бурлак А.И. *ФЕ с компонентами-прилагательными, выражающими основные понятия цвета в современном английском языке*. Москва, 1955.
5. Корсунская Т.Г., Фридман Х.Х., Черемисина М.И. *О системе цветообозначений в русском, английском и немецком языках*. Горький: Прогресс, 1963; Выпуск 25.
6. Кунин А.В. *Большой англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1984.
7. *Фразеологический словарь* русского языка. Москва: Русский язык, 1978.
8. Шемякин Ф.Н. К вопросу об отношении слова и наглядности образа (цвет и его название). *Известия Академии педагогичсеких наук РСФСР*. Москва: Наука, 1960; Выпуск 113.

References

1. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1963.
2. Baramidze C. *Cvetooboznachayuschaya leksika v tabasaranskom yazyke*. Tbilisi, 2009.
3. Bragina A.A. Krasnyj, seryj, goluboj. *Russkaya rech'*. 1967; № 2: 89 – 90.
4. Burlak A.I. *FE s komponentami-prilagatel'nymi, vyrazhayuschimi osnovnye ponyatiya cveta v sovremennom anglijskom yazyke*. Moskva, 1955.
5. Korsunskaya T.G., Fridman H.H., Cheremisina M.I. *O sisteme cvetooboznachenij v russkom, anglijskom i nemeckom yazykah*. Gor'kij: Progress, 1963; Vypusk 25.
6. Kunin A.V. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
7. *Frazeologicheskij slovar'* russkogo yazyka. Moskva: Russkij yazyk, 1978.
8. Shemyakin F.N. K voprosu ob otnoshenii slova i naglyadnosti obraza (cvet i ego nazvanie). *Izvestiya Akademii pedagogichsekih nauk RSFSR*. Moskva: Nauka, 1960; Vypusk 113.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-364-366

Azizova S.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

ON THE QUESTION OF CLASSIFICATION OF HOMONYMS IN ENGLISH. The article deals with classification of homonyms of the English language. A review of scientific works on classification of homonyms is carried out. There are few works in research on the homonymy of the English language where this phenomenon is defined and studied sufficiently. Researchers proceed from the traditional understanding of homonyms, when the sound side coincides, these phenomena are called homophones, when they coincide in writing, they are considered homographs. It is noted that in the English language, a significant part of verbal word forms are homonymous. And almost all nouns have homonymous word forms, but nevertheless, due to limited grammatical affixation, when the sound of individual isolated word forms coincides, homonymy covers only a small percentage of all forms of matched words. The vocabulary of the language reacts sensitively to all the changes taking place in the public life of the people. The appearance of a new meaning of a word, the diverse changes in existing meanings, the archaization of certain old meanings convincingly prove the existence of a close connection between language and society. Numerous cases of the formation of a new word-homonym, the transition of a polysemous word into homonyms, the splitting of a polysemous word into homonyms, the emergence of non-heterogeneous homonyms-these and other numerous phenomena make it difficult to determine homonymy.

Key words: **homonymy, homographs, homoforms, homophones, lexical and grammatical homonymy, word forms, conversion.**

С.М. Азизова, *канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ОМОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются вопросы классификации омонимов английского языка. Проводится обзор научных работ классификации омонимов. В исследованиях по омонимии английского языка немного изысканий, где данное явление определено и изучено в достаточной мере. Исследователи исходят из традиционного понимания омонимов: при совпадении звуковой стороны данные явления называются омофонами, при совпадении в написании они считаются омографами. Отмечается, что в английском языке омонимичными является значительная часть глагольных словоформ. И почти все существительные имеют омонимичные словоформы, но тем не менее из-за ограниченной грамматической аффиксации при совпадении звучания отдельных изолированных словоформ омонимия охватывает всего небольшой процент всех форм совпавших слов. Словарный состав языка чутко реагирует на все изменения, происходящие в общественной жизни народа. Появление нового значения слова, многообразные изменения уже существующих значений, архаизация отдельных старых значений убедительно доказывает наличие тесной связи между языком и обществом. Многочисленные случаи становления нового слова-омонима, переход многозначного слова в омонимы, расщепление многозначного слова в омонимы, возникновение негетерогенных омонимов – эти и другие многочисленные явления затрудняют определение омонимии.

Ключевые слова: **омонимия, омографы, омоформы, омофоны, лексико-грамматическая омонимия, словоформы, конверсия.**

Омонимия того или иного языка в структурном отношении отличается разнообразием. В ряде случаев совпадают все грамматически тождественные формы омонимов, их называют полными омонимами. В других случаях омонимы совпадают только в части своих грамматически тождественных или различных форм, их называют частичными омонимами [1 – 10].

Актуальность данного исследования заключается в малоисследованности вопросов классификации омонимов английского языка.

До недавних пор исследователи не уделяли данному вопросу должного внимания. Об этом свидетельствуют первые словари омонимов английского языка. В них отсутствует наглядность и систематизация в расположении омонимов, отмечается нечеткая подача частичных и полных омонимов, что усложняет их понимание.

Цель исследования – определить принципы, используемые исследователями при классификации омонимов английского языка.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: проанализировать традиционное понимание омонимов в работах разных исследователей; определить языковые процессы, происходящие при появлении нового значения слова, а также случаи становления нового слова-омонима и возникновение других видов омонимов.

А.И. Смирницким была разработана классификация омонимов английского языка. В своей «Лексикологии английского языка» [4, с. 71] он указал на различия между частичными и полными омонимами, лексическими и лексико-грамматическими формами.

Классификацию омонимов русского языка предложил и В.В. Виноградов, чем вызвал активную дискуссию по данной проблеме. Вопрос заключался в том, что критерии, которые можно было применить относительно русского языка, нельзя применить к английскому языку.

Как указывал В.В. Виноградов, «омонимами могут быть названы лишь такие лексические единицы, которые совпадают по своему внешнему облику во всех своих формах» [1, с. 12].

А.И. Смирницкий определяет «полные лексические омонимы» следующим образом: когда омонимичным оказывается не изолированные случайные формы слов, а целые системы их форм, причем омонимия наблюдается именно между грамматически тождественными формами» [4, с. 171]. Он так же, как и В.В. Виноградов, допускает возможность переходных и смешанных случаев, по отношению к которым можно применить термин «частичная омонимия». Ученый проводит детальную дифференциацию между частичной и полной омонимией.

Но В.В. Виноградов называет такие формы, совпадающие частично, омоформами.

Под лексико-грамматической омонимией А.И. Смирницкий понимает совпадение слов в грамматически различных формах, считая, что если совпали слова, которые относятся к одной и той же части речи, то это обычная лексико-грамматическая омонимия:

Find «находить»	found «основывать»
Finds	founds
Found	founded
Finding	founding

Если же совпавшие слова относятся к разным частям речи, то это сложная лексико-грамматическая омонимия:

light «свет»	light «легкий»
lights	lighter
lights	lightest т.д.

Как видно из примеров, в них нет принципиальной разницы. Здесь в обоих случаях совпадению подвергаются лишь отдельные формы этих слов.

А.И. Смирницкий включает в состав сложной лексико-грамматической омонимии и некоторые другие случаи совпадения слов по звучанию, совпадение форм существительного и форм глагола.

Отметим, что в современном английском языке важно то, что такие случаи имеют место быть. Слова, принадлежащие к разным частям речи, совпадают по звучанию в своих основных формах. В английском языке омонимичными является значительная часть глагольных словоформ. И почти все существительные имеют омонимичные словоформы.

На наш взгляд, не следует относить эти словоформы в разряд омоформ. Тем более что большая часть стандартных глаголов и их форм совпадают по звучанию с формами существительного.

В английском языке из-за ограниченной грамматической аффиксации при совпадении звучания отдельных изолированных словоформ омонимия охватывает всего небольшой процент всех форм совпавших слов.

Потому здесь важно обратить внимание на удельный вес омонимичных форм. О.С. Ахманова, говоря о полной и частичной омонимии, исходит из количественной стороны.

Объективный характер придадут учет и оценка фактов совпадения определенного количества форм. Так, при совпадении слов в большей части своих форм, но не полной омонимия будет неполной, при совпадении же меньшей части своих форм омонимия будет частичной.

Приведем примеры:

В словах bight – «бухта» и bite – «укус», bights – «бухта» и bites – «укус» наблюдается совпадение большей части форм по звучанию данный вид омонимии является полной.

В словах nose – «нос» и know – «знать» (noses и knows, knowing, knew, known) наблюдается совпадение в меньшей части форм, данный вид омонимии является частичной.

Отметим, что в исследованиях по омонимии английского языка немного работ, где данное явление определено и изучено в достаточной мере. Исследователи исходят из традиционного понимания омонимов: при совпадении звуковой стороны данные явления называются омофонами, при совпадении в написании они считаются омографами. При совпадении их звуковой и графической сторон они выступают как полные омонимы. Данное определение является наиболее широко распространенным. Такой подход приводит к равенству звучания и графики, что является не совсем верным. Ведь известно, что роль таких омонимов неодинакова.

В последние десятилетия в связи с развитием технических средств языки стремительно обогащаются. С развитием науки и техники, в связи с ускоренной передачей информации звуковая сторона языка становится решающим средством в процессе взаимопонимания людей. Поэтому графическая сторона отображения речи уступает звуковой стороне.

В зарубежной лингвистике превалирует мнение о том, что омонимы являются словами, случайно совпавшими в своей звуковой оболочке.

Э. Уикли считает: «Омонимы это слова, тождественные по звучанию и написанию, но различные по значению и происхождению [7, с. 144].

«Омонимы – это слова, образованные от различных корней, которые благодаря различным изменениям пришли к одной и той же фонетической форме» [8, с. 70].

Большинство российских исследователей считают, что наряду с этимологическими омонимами, обязанными своей звуковой идентичности, в языке встречаются семантические омонимы, звуковая идентичность которых объясняется тем, что они принадлежали в прошлом к одному и тому же слову. Известно, что словарный состав языка чутко реагирует на все изменения, происходящие в общественной жизни народа. Развитие семантики слова (появление нового значения), многообразные изменения уже существующих значений, архаизация отдельных старых значений убедительно доказывает наличие тесной связи между языком и обществом. Все это свидетельствует о том, что ход развития смысловой структуры слова обусловлен в первую очередь внешним порядком.

Многочисленные случаи становления нового слова-омонима, переход многозначного слова в омонимы, расщепление многозначного слова в омонимы, возникновение негетерогенных омонимов – эти и другие многочисленные явления затрудняют определение омонимии. Большинство исследователей широко понимают термин «омонимия».

Как писал А.И. Смирницкий, «конверсия в английском языке не есть употребление одного и того же слова в функции разных частей речи, так как единицы, соотносящиеся по конверсии, являются по отношению друг к другу отдельными разными словами. Омонимы, связанные с конверсией, представляют собой совершенно особую группу случаев частичной сложной лексико-грамматической омонимии. Картина английской омонимии, не включающая в свои рамки лексико-грамматические омонимы, связанные с конверсией, является неполной» [4, с. 172].

Как для лексических, так и для лексико-грамматических омонимов обязателен разрыв семантических связей с созвучными им словами. Нарушение семантических связей между созвучными словами имеет следствием различную оформленность.

А.Я. Шайкевич считает что слова, связанные с конверсией, являются не лексико-грамматическими омонимами, а грамматико-лексическими, так как «основное, что различает данные слова, – это их грамматическое различие» [6, с. 16].

Ю.П. Костюченко определяет конвертированные слова как грамматические омонимы [2].

Нужно отметить, что имеется немало конвертированных пар, в которых производное слово сравнялось по богатству значений со старым, например: drag – глагол (тащить) и существительное (сопротивление, перетаскивание); just – прилагательное (справедливый) и наречие (точный); lodge – существительное (домик) и глагол (подавать); peg – существительное (крючок) и глагол (привязать).

Такие факты суживают возможность образования омонимов у слов, соотносящихся по конверсии. Однако и среди таких конвертированных слов можно указать на путь становления омонимии.

Достаточно часто встречаются случаи, когда у производного слова, которое обладает ограниченной семантикой, в отличие от сложной семантической структуры старого слова, лексическое значение не связано с исходным словом. Также встречаются такие пары конвертированных слов, у которых осталось по одному лексическому значению, не связанных между собой. Такие примеры, показывающие семантическое обеднение слов, связанных с конверсией, рассматриваются как лексико-грамматические омонимы.

Многозначные слова, соотносящиеся по конверсии, совпадают в своих основных формах. Эта особенность, характерная для английского языка, является главной среди конвертированных слов.

Научная новизна определяется тем, что данное исследование представляет собой попытку специального исследования вопросов классификации омони-

мов английского языка. Вопросы классификации омонимов относится к малоисследованной сфере английского языка.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении и уточнении ряда языковых процессов, происходящих при появлении нового значения слова, а также случаев становления нового слова-омонима и возникновения других видов омонимов.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании спецкурсов по омонимии, а также при составлении словарей омонимов.

Становление лексико-грамматических омонимов наблюдается в таких случаях, когда звуковая равнозначность конвертируемых слов ограничивается только словарными формами. Для английского языка характерна омонимичность производных слов.

Подавляющая масса омонимов английского языка – это слова любого происхождения, совпадающие по звучанию во всех своих формах или только в части своих форм, но не имеющие ничего общего между собой в своем лексико-семантическом содержании.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при классификации омонимов английского языка исследователи придерживаются разных мнений, а отсутствие систематизации и наглядности в расположении и классификации омонимов в значительной степени затрудняет их дифференциацию.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Об омонимии и смежных явлениях. *Вопросы языкознания*. 1960; № 5.
2. Костюченко Ю.П. *Количество и место омонимов в современном английском языке*. Харьков, 1957.
3. Осильбекова Д.А. Критерии словообразовательных омонимов. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2009; № 1: 29 – 30.
4. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва, 1998.
5. Тышлер И.С. *Омонимия современного английского языка*. Саратов, 1988.
6. Шайкевич А.Я. *Источники лексической омонимии в германских языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1962.
7. Jagger J.H. *Modern English*. London, 1925.
8. Weekley E. *The Pomance of Words*. New York e. P. Button and company, 1912.
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. 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.

References

1. Vinogradov V.V. Ob omonimii i smezhnyh yavleniyah. *Voprosy yazykoznaniya*. 1960; № 5.
2. Kostyuchenko Yu.P. *Kolichestvo i mesto omonimov v sovremennom anglijskom yazyke*. Har'kov, 1957.
3. Osil'bekova D.A. Kriterii slovoobrazovatel'nyh omonimov. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2009; № 1: 29 – 30.
4. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva, 1998.
5. Tyshler I.S. *Omonimiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Saratov, 1988.
6. Shajkevich A.Ya. *Istochniki leksicheskoj omonimii v germanskih yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1962.
7. Jagger J.H. *Modern English*. London, 1925.
8. Weekley E. *The Pomance of Words*. New York e. P. Button and company, 1912.
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. 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.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-366-368

Gasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*

COMPARATIVE ADVERBS IN THE RUSSIAN-LANGUAGE WORKS OF DAGESTANI AUTHORS. The article describes comparative adverbs in the Russian-language works of Dagestan writers. Comparison as one of the pictorial means of language occupies a leading place in the prose works of national authors. It is expressed in different ways and means. One of them is comparative adverbs. These adverbs are analyzed from the point of view of the structure, frequency of use and their functions in literary texts of Russian-speaking Dagestan literature. The study revealed adverbs formed from qualitative adjectives, from relative adjectives, and from nouns (creative comparisons). The author concludes that comparative adverbs in the texts of fiction are one of the expressive means of expressing the finest shades of thoughts, emotions, assessments, they more accurately characterize actions, signs, states and objects, as well as the psychological state of the characters.

Key words: **comparative adverbs, Russian-language works, adjectives, qualitative adjectives, relative adjectives, creative comparisons.**

Г.А. Гасанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gulistan160459@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНО-УПОДОБИТЕЛЬНЫЕ НАРЕЧИЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДАГЕСТАНСКИХ АВТОРОВ

В статье описываются сравнительно-уподобительные наречия в русскоязычных произведениях дагестанских писателей. Сравнение как одно из изобразительных средств языка занимает ведущее место в прозаических произведениях национальных авторов. Оно выражается разными способами и средствами. Одно из них – компаративные наречия. Данные наречия анализируются с точки зрения структуры, частотности употребления и их функций в художественных текстах русскоязычной дагестанской литературы. В результате исследования выявились наречия, образованные от качественных прилагательных, от относительных прилагательных и существительных (творительный сравнения). Автор делает вывод о том, что компаративные наречия в текстах художественной литературы являются одним из экспрессивных средств выражения тончайших оттенков мыслей, эмоций, оценок; более точно характеризуют действия, признаки, состояния, предметы; передают психологическое состояние героев.

Ключевые слова: **сравнительно-уподобительные наречия, русскоязычные произведения, прилагательные, качественные прилагательные, относительные прилагательные, творительный сравнения.**

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в лингвистическом аспекте русскоязычная литература национальных авторов изучена недостаточно.

Цель данной статьи – исследовать функционирование сравнительно-уподобительных наречий в русскоязычной прозе дагестанских писателей.

Задачи статьи:

- изучить особенности языка и стиля русскоязычных произведений дагестанских писателей;
- на материале дагестанской литературы найти примеры компаративных наречий;
- показать возможности компаративных наречий как средств выразительности и передачи колорита национальной культуры.

Термин «русскоязычная литература» употребляется применительно к творчеству авторов произведений на русском языке как втором родном для них, а их самих именуют «русскоязычными писателями» [1, с. 28].

Сравнение – одно из древних изобразительных средств языка, «которое содержит в себе стереотипы мышления художника слова, устойчивые его представления о каком-либо явлении, свойстве, объекте, сложившиеся под влиянием социальных условий и жизненного опыта» [2, с. 19].

Языковые средства выражения сравнения в творчестве любого мастера слова образуют систему. «Подобно тому, как в красивом букете цветы подобраны определённым образом, в букете литературных сравнений обнаруживается некая система» [3, с. 77].

Творчество таких писателей, как Ахмедхан Абу-Бакар, Эффенди Капиев, Хизгил Авшалумов и др. – оригинальное явление дагестанской литературы.

Стиль и язык их произведений отличаются индивидуальностью, образностью и экспрессивностью. Они умело используют в своих произведениях разнообразные стилистические средства выразительности [1 – 12].

Следует отметить, что сравнение в произведениях дагестанских писателей занимает ведущее место. Причём оно выражается разными способами и средствами.

Самыми употребительными оказались сравнительные обороты с союзом как:

Но и в свои годы Бахадур догадывался, что любовь, как бусинка, держится на тонкой нитке, и он боялся обнаружить свои чувства [4, с. 79].

Река Рубас, протекающая у самого аула, небольшая, но чистая и резвая, как жеребёнок весной [4, с. 87].

Небо, густо-синее, как море на детских рисунках, лежит вдали [5, с. 82].

Когда я вернулся, он хохотал и катался по лугу, как ягнёнок [4, с. 104].

А вот как описывает Ахмедхан Абу-Бакар молодую девушку с помощью цепочки сравнительных конструкций:

Говорят, шла некогда по этой долине молодая красавица ицаринка, румяная, как цудахарское яблоко, нарядная, как конь в праздничном убранстве. Была она в платье, цветастом, как месяц май, из-под платья виднелись окаймлённые золотой вышивкой шёлковые шаровары цвета молодой травы, а под голубым, как небо, платком, лежали тяжёлые чёрные косы, жгучие и искрящиеся… Дыхание молодой ицаринки было ароматно, как весенний луг [4, с. 183].

В произведениях авторов встречаются сравнительные конструкции с лексемами походить, напоминать, подобно, словно.

Ср.: Много аулов в моих горах, и все они издали похожи на пчелиные соты [4, с. 122].

Аул возвышался вдали за спиной Сулеймана, похожий на многобашенную крепость [5, с. 106].

Я [Сулейман] стал подобен ветхому бешмету: только заштопают карман, как уже прорвался локоть, только залатают локоть, как уже прореха на заду [5, с. 41].

Так или иначе, но таким я своего дядю никогда не видел. Ведь за спокойствие и сдержанность его всегда сравнивали с акушинцами – надеюсь, вы слышали о них? Терпению и выдержке надо учиться у акушинцев [4, с. 161].

Из примеров видно, что в качестве объектов сравнения авторами используются реалии, окружающие их, хорошо им знакомые. Семантика сравнительных конструкций формирует образ сравнения, его авторскую и национально-культурную специфику.

В произведениях Ахмедхана Абу-Бакара встречаются сравнения, выражающие размерно-количественные значения. Такие сравнения характерны для дагестанских языков: лакского, даргинского и др.

Первым делом Айшат принесла в графине, с кулак величиной, водку, правда, Пурше показалось, что это, скорее, жена мужу лекарство приготовила. Под стать графину были и рюмки, маленькие, с напёрсток [4, с. 100].

«Словом, эта собака… тихо вырвала из моих брюк кусок коверкота величиной с тарелку для супа» [4, с. 156].

Впрочем, он [дядя] не умеет беречь деньги, любит бывать у кунаков и принимать их у себя, а кунаков у него столько, сколько аулов в горах [4, с. 125].

Наше исследование показало, что сравнительно-уподобительные наречия по частотности употребления не уступают сравнительным конструкциям.

Наречия в текстах художественной литературы являются одним из экспрессивных средств выражения тончайших оттенков мыслей, эмоций, оценок.

Они более точно характеризуют действия, признаки, состояния, предметы.

В текстах выявились компаративные наречия, образованные от качественных прилагательных, от относительных прилагательных, от существительных (творительный сравнения).

Наречия, мотивированные качественными прилагательными, являются большей частью узуальными и образуются с помощью суффикса -о. Следует отметить, что данные наречия так же стилистически активны, как и их производящие.

Например: хорошо, грустно, красиво, мягко, ласково.

И вдруг накатилось – мягко, ласково – какое-то облегчение на душу Али-Булата. Ведь этот зверёк делит с ним горе, не оставляет его наедине с отчаянием [4, с. 112].

Наречия степени обозначают характер интенсивности признака. Обычно они определяют прилагательное или наречие: страшно, удивительно, исключительно. Ср.:

Он сидел мирно, как в чайхане, и в прищуре его глаз было такое давнее, такое удивительноуютное простодушие и покой, что юноша долго стоял, не решаясь заговорить [5, с. 169].

Вообще он [дядя] страшно возмущается, когда без надобности упоминают о национальных границах, которые за годы Советской власти уже успели стереться [4, с. 121].

Не знаю, с какими обычаями связана женитьба в вашем ауле, но в ауле Кубачи всё это чрезвычайно хлопотно [4, с. 121].

Сравнительные наречия образуются преимущественно от компаративно-производных прилагательных суффиксами: -ист- (волнисто, пружинисто),-оват- (-еват-) (молодцевато), -лив- (сиротливо, визгливо) и др.

Ризван подскочил к змее, та пружинисто взвилась, зашипела, но Ризван успел схватить её за шею… [4, с. 51].

Старик одет в овчинную, как и у Сулеймана, шубу и молодцевато затянут ремнём [5, с. 203].

И дом старика, ветхий, покосившийся от времени, сиротливо стоял на отшибе в стороне от других домов, словно стыдился своего убожества [6, с. 121].

Для идиостиля дагестанских писателей характерно использование сравнительных наречий, образованных от относительных прилагательных на -ск(ий).

В данных бесприставочных наречиях преобладают прилагательные относительно-притяжательного значения, так как в качестве производящих для них выступают в основном одушевлённые существительные: названия лиц (по разным признакам), название мифических сказочных существ, названия животных: артистически, деспотически, чертовски, братски, отечески, дружески, воровски, скептически, хозяйски, ангельски.

Взгляды всех устремлены на него. Люди, идущие за ним, громкими возгласами, энергичными жестами бурно выражают ему свою любовь, а он в ответ тепло, отечески улыбается [6, с. 258].

Сулейман хозяйски объезжает на машине аул и, оглядев его ещё раз издали, возвращается домой [5, с. 163].

Приставочных образований в текстах оказалось больше, чем бесприставочных.

Продуктивными в произведениях дагестанских писателей являются сравнительные наречия, образованные от относительных прилагательных с помощью приставки по- и суффикса -и, а также приставки -по и суффикса -ому (-ему): по-человечески, по-горски, по-детски, по-стариковски, по-царски, по-большевистски, по-мужицки; по-муравьиному, по-деловому, по-родственному, по-змеиному.

В этот день, наверное, в моей крови одна капля заговорила по-большевистски. Я не стал мешать ей, я дал ей волю [5, с. 121].

Рахман оказался единственным человеком, который не побоялся заступиться за сироту, по-отечески относился к нему [4, с. 116].

Трое мужчин … всю ночь напролёт искали в ущелье сорвавшуюся Айзанат. Хоть и устали они за день – возвращались с далёких айлагов – чабанских зимовий, но по-горски мужественно, не щадя себя искали попавшую в беду девушку [4, с. 151].

Продуктивность наречий с приставкой по- объясняется, видимо, особой ролью в них приставки, которая отсылает к предмету, от названия которого образовано прилагательное, а от него – наречие.

Другой, тот самый, у которого талия по-муравьиному тонка, вновь срывает с головы свою папаху и с силой хлопает оземь [4, с. 149].

Даже внешне преобразились женщины. Посмотрите на их по-городскому пёстрые наряды, посмотрите, как нарядны их дети, всё это – ласкающее глаз зрелище [4, с. 232].

Все приведённые сравнительно-уподобительные наречия мотивированы относительными прилагательными со словообразовательным значением «так, как свойственному тому, что названо мотивирующей основой прилагательного».

С их помощью художники слова создают яркие, запоминающие образы героев, характеризуют их действия, состояния, эмоции и чувства, описывают отдельные детали внешнего вида человека.

Проведенный анализ может дать некоторую картину особенностей языка и стиля русскоязычных произведений дагестанских писателей.

Таким образом, в сравнительно-уподобительных наречиях производящая основа существительного выражает образ сравнения, суффиксы -ски, -ји или комплексная морфема по-, …-ски, по- …-ому(-ему) выступает в роли формального показателя компаративных отношений. Признак (основание) сравнения находит выражение в контексте: ангельски красивый, ангельски петь; по-звериному жестокий, поступать по-звериному. Особый случай выражения сравнения и уподобления – творительный сравнения. Это одна из выразительных моделей, характерная для русскоязычных произведений дагестанских авторов. Творительный в сравнительном значении используется преимущественно при глаголах определенных лексико-семантических групп в функции обстоятельства образа действия.

Душа Длинной Бороды легкой бабочкой порхала по райским лугам и полям [6, с. 253].

У него огромный гладкий лоб, острые с ласковым прищуром глаза, небольшая борода клинышком [6, с. 253].

Горным потоком хлынули люди к колхозному складу [7, с. 181].

Лучи падают из-за облаков золотым широким снопом [5, с. 208].

Творительный сравнения – характерная черта идиостиля Ахмедхана Абу-Бакара.

Тревога, вдруг запавшая ему в душу, стала прорастать колючими шипами [7, с. 247].

То, что услышали наши уши, что по аулу несётся ветром горячим, холодной змеёй заползает в душу, то, от чего нам стыдно перед памятью предков: говорят, что хотят нас затопить, что над нами … будет море [7, с. 217].

Лицо у него сплошное, с выдающимся вперёд носом, крючком свисающим под тонкой верхней губой [7, с. 239].

Как быть, как быть? Не жить же бездомным псом [7, с. 78].

Но Хажи-Бекир, как зоркий ястреб полевую мышь, увидел переступающегося порог Адама, вырвался из цепких рук односельчан, что пытались его удержать, и разъярённым быком вылетел на площадь [7, с. 6].

Зачем так безжалостно кратким ты сделал миг, когда я луною взошла среди звёзд, Адам? [7, с. 41].

Горным потоком хлынули люди к колхозному складу [7, с. 181].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что научная новизна проведённого исследования состоит в том, что в статье исследуются сравнительно-уподобительные наречия на материале дагестанской литературы, ранее подобные исследования не так часто становились предметом исследования учёных.

Теоретическая значимость исследования связана с собственно исследованием сравнительно-уподобительных наречий, возможности их формирования.

Практическая значимость связана с дальнейшим исследованием дагестанской литературы и способов повествования дагестанских авторов средствами русского языка, но при этом передавая колорит и национальные особенности дагестанского быта. Особенностей межличностных взаимодействий героев художественных произведений.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что:

- компаративные наречия в текстах художественной литературы являются одним из экспрессивных средств выражения тончайших оттенков мыслей, эмоций, оценок;
- компаративные наречия более точно характеризуют действия, признаки, состояния, предметы;
- данные наречия передают более точно психологическое состояние героев, выражают отношение к ним автора.

Библиографический список

1. Сантуева Э.З., Султанова Г.Ю., Шахбанова Д.Н. Языковые и социальные причины появления дагестанской русскоязычной прозы. *Современные исследования социальных проблем*. 2016; № 4: 28.
2. Бобунова М.А. Сравнительно-уподобительные наречия в художественной прозе К.Д. Воробьева. *Курское слово*. 2010; № 7.
3. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва, 1989.
4. Абу-Бакар А. *Избранное*. Москва: Художественная литература, 1980.
5. Капиев Э. *Избранное*. Москва: Художественная литература, 1959.
6. Авшалумов Х. *Невеста с сюрпризом*: Рассказы и повести. Махачкала: Эпоха. 2002.
7. Абу-Бакар А. *Белый сайгак*: повести. Москва, 1986.
8. Виноградов В.В. К вопросу о слове и образе. *Вопросы литературы*. 1960; № 5: 14.
9. Мазанаев Ш.А. *Русскоязычная литература Дагестана*. Махачкала, 1984.
10. Огольцев В.М. *Модели компаративного словообразования*. Пермь, 1978.
11. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1981 – 1984.
12. Трегубчак А.В. *Семантика сравнения и способы ее выражения*. Рязань, 2008.

References

1. Santueva `E.Z., Sultanova G.Yu., Shahbanova D.N. Yazykovye i social'nye prichiny poyavleniya dagestanskoj russkoyazychnoj prozy. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2016; № 4: 28.
2. Bobunova M.A. Sravnitel'no-upodobitel'nye narechiya v hudozhestvennoj proze K.D. Vorob'eva. *Kurskoe slovo*. 2010; № 7.
3. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva, 1989.
4. Abu-Bakar A. *Izbrannoe*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1980.
5. Kapiev `E. *Izbrannoe*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1959.
6. Avshalumov H. *Nevesta s syurprizom*: Rasskazy i povesti. Mahachkala: `Epoha. 2002.
7. Abu-Bakar A. *Belyj sajgak*: povesti. Moskva, 1986.
8. Vinogradov V.V. K voprosu o slove i obraze. *Voprosy literatury*. 1960; № 5: 14.
9. Mazanaev Sh.A. *Russkoyazychnaya literatura Dagestana*. Mahachkala, 1984.
10. Ogol'cev V.M. *Modeli komparativnogo slovoobrazovaniya*. Perm', 1978.
11. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1981 – 1984.
12. Tregubchak A.V. *Semantika sravneniya i sposoby ee vyrazheniya*. Ryazan', 2008.

Статья поступила в редакцию 05.10.21

УДК 8; 81:42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-368-371

Kalashnikova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: elk99@mail.ru*
Kremer I.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ryazan Guard Higher Airborne Command School n.a. Army General V.F. Margelov (Ryazan, Russia), E-mail: ines1505@mail.ru*
Printsipalova O.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: o.printsipalova@gmail.com*

LINGUISTIC REALIZATION OF THE SUBJECTIVE FACTOR AS THE BASIS OF THE AUTHOR'S INTENTION (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN-LANGUAGE SHORT PROSE). The given article is dedicated to the implementation of the subjective factor of short stories by V. Borchert. The author highlights the theoretical aspects of a personality-oriented analysis of the texts on the basis of its intention. The specificity of the analysis of this type of texts is to determine the linguistic dominant of the author's style. The article systematizes the syntactic means that characterize the subjective factor. Special attention is paid to the linguistic features of the writer's short prose. Knowing the moments of the writer's biography, his literary preferences, the foundations of his value-motivational base, etc., you can easily establish the connection between his "I" and his work – the reflection of his personality in the mirror of creative imagination. The authors come to the conclusion that the linguistic realization of the subjective factor of small prose by W. Borchert is heterogeneous, unique and has a subtle organization.

Key words: **subjective factor, intention of text, personality-oriented analysis, small prose by V. Borchert.**

Е.А. Калашникова*, канд. филол. наук, доц., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: elk99@mail.ru*
И.Ю. Кремер*, канд. филол. наук, доц., Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова, г. Рязань, E-mail: ines1505@mail.ru*
О.В. Принципалова*, канд. филол. наук, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: o.printsipalova@gmail.com*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ФАКТОРА КАК ОСНОВЫ ИНТЕНЦИИ АВТОРА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ)

Настоящая статья посвящена реализации субъективного фактора коротких рассказов В. Борхерта. Авторы освещают теоретические аспекты личностно ориентированного анализа текста на основе его интенции. Специфика анализа данного типа текста заключается в определении лингвистической доминанты авторского стиля В. Борхерта. В статье систематизированы синтаксические средства, характеризующие субъективный фактор. Особое внимание

уделяется лингвистическим особенностям малой прозы писателя. Зная моменты биографии писателя, его литературные пристрастия, основы его ценностно-мотивационной базы и т.п., можно легко установить связь его «Я» и его произведения – отражения его личности в зеркале творческой фантазии. Авторы пришли к выводу о том, что лингвистическая реализация субъективного фактора малой прозы В. Борхерта неоднородна, уникальна и обладает тонкой организацией.

Ключевые слова: **субъективный фактор, интенция текста, личностно-ориентированный анализ, малая проза В. Борхерта.**

Актуальность данной статьи заключается в том, что она обращается к изучению человеческого фактора в языке, который может быть эксплицирован в избранном нами объекте исследования – коротком рассказе великого немецкого писателя В. Борхерта. Любое художественное произведение отражает личность его автора не только в плане совокупности идей, но и на уровне их лингвистической реализации [1 – 14].

Цель настоящей статьи – анализ субъективного фактора коротких рассказов В. Борхерта, которые воплощают идейно-художественные взгляды писателя. Задача теоретической части статья заключается в освещении концептуальных оснований исследования субъективного фактора как основы интенции автора. Практическая часть ставит своей задачей выявление лингвистических особенностей малой прозы В. Борхерта на основе личностно ориентированного анализа текста. Автор художественного текста является вектором акта художественной коммуникации и тем самым задает тип повествования, следовательно, и выбор лингвистических средств.

Научная новизна определяется междисциплинарным характером исследования, который синтезирует достижения таких областей знания, как лингвистика текста, психолингвистика и литературоведение, тем самым определяя широкое практическое применение.

Субъективность свойственна языку изначально. И «поскольку высказывание есть всегда результат речевой деятельности, то уже изначально детерминировано как субъективный акт по форме и содержанию» [9, с. 27]. По справедливому замечанию Г.В. Колшанского, «только в речи индивид может реализовать себя как субъект, как личность… Язык является, прежде всего, выражением некоего творчества субъекта, вследствие чего любому речепроизводству должен быть приписан субъективный фактор, отражающий отношение субъекта к предмету своего высказывания [9, с. 7]. По мнению М.М. Бахтина, речь всегда субъективна, а «эмоция, оценка, экспрессия чужды слову языка и рождаются только в процессе его живого употребления в конкретном высказывании» [2, с. 39]. Слова, использованные автором в тексте, отражают его интеллектуальную и эмоциональную жизнь. Слово, по мнению В.А. Звегинцева, «не есть простой отпечаток предмета самого по себе, но его образ, который он создает в душе… Слово превращается в объект всегда с примесью собственного значения и таким образом привносит новое своеобразие» [8, с. 80]. Используя язык и речь, человек как бы репрезентирует, утверждает себя, воздействуя на других и выражая субъективные чувства. Языком человек не только выражает что-либо, он им выражает самого себя [5, с. 20]. Каждый субъект самореализуется посредством речи, выражая себя и свое отношение к окружающему миру. В сознании людей, субъектов мышления, объективный мир субъективизируется. Для индивида его язык – это средство выражения мысли, средство познания действительности и средство коммуникации [11, с. 22]. Изучение языка в его взаимосвязи с человеком, его жизнью, поведением, эмоциями, его отношением к окружающему миру составляют основу антропоцентрической позиции изучения текста в связи с его субъектом. Именно этой концепции мы будем придерживаться в практической части настоящей статьи, которая репрезентирует субъективный фактор как основу интенции автора.

Говорящий или пишущий автор, выбирая объект, характер его описания, избирает свою позицию, свое отношение к действительности. Такая общая позиция автора к описываемой картине мира, выбору детонатов для ее представления, определения формы содержания текста, его типа выражается в интенциональности. Интенциональность – это философское понятие, обозначающее направленность сознания на предметы внешнего мира и мышления [12, с. 47]. Представителями психолингвистической школы подчеркивается, что есть какая-то неречевая задача, для выполнения которой и осуществляется речевая деятельность и которая решается языковыми средствами [12, с. 49]. Такую неречевую задачу решает интенция автора текста.

Понятия “авторская интенция” и “прагматическая установка” именуются также “коммуникативной задачей”, “коммуникативной целеустановкой” текста [13, с. 17]. Под коммуникативной или авторской интенцией мы понимаем мотивы, намерения автора по созданию художественного текста, способного представить определенную информацию и воздействовать на адресата. «Ко всякому объективному восприятию неизбежно примешивается субъективное, каждую человеческую индивидуальность, даже независимо от языка, можно считать особой позицией в видении мира. Тем более индивидуальность становится такой позицией благодаря языку, ведь и слово, в свою очередь, становится для нашей души объектом с добавлением собственного смысла, придавая нашему восприятию вещей новое своеобразие» [6, с. 80].

С точки зрения языкознания говорящий человек (homo loquens) рассматривался как основной носитель языка и как источник языковых инноваций. В. фон Гумбольд считал, что в языковом отношении «каждый человек обладает своей модификацией, которая, однако, всегда нивелируется и совершенствуется индивидуальными модификациями других людей» [6, с. 122]. Это же постоянно подчеркивал и И.А. Бодуэн де Куртене, употребляя очень часто для наименования языка индивида термины «индивидуальный язык», «язык отдельного лица», «язык личности» и т.д. «Строго говоря, – писал он, – термин «язык» в значении чего-то однородного и нераздельного можно принять только к языку индивидуальному» [3, с. 43].

Особенности конкретной языковой личности оказывают непосредственное влияние на познание языка как такового. Относясь к усвоению языковой среды избирательно, человек тем самым создает уникальные качества индивидуальности языка, который, как и внешность, характер неповторим. Языковая индивидуальность накладывает отпечаток на человека как на личность, и чем ярче эта индивидуальность, тем ярче и языковая личность.

Коммуникативная ситуация, включающая художественный текст, более сложна, чем ситуация естественного речевого общения. Каждое художественное произведение является отражением реальной действительности и результатом его образного познания. Своеобразие художественного текста заключается в стремлении к сочетанию художественного вымысла с достоверностью описываемых событий, и оно тесно связано с субъектом повествования. Полную субъективную окраску получает любое художественное произведение, начиная с «речевого замысла..., определяющего целое высказывание – от односложной бытовой реплики до больших сложных произведений науки и литературы – его объем, его границы, а также выбор предмета той жанровой формы, в которой будет строиться высказывание (дискурс)» [5], и заканчивая подбором языковых средств.

Художественный текст пропитан субъективностью, которая и придает ему определенную значимость и ценность. Автор «живет» в тексте, им дышит каждое слово, выбор которого личностно значим для субъекта сообщения, и которое несет в себе глубинный смысл, раскрывающий тончайшие грани языковой личности и позволяющий тем самым выразить, реализовать себя в слове, тексте. Изображая тот или иной отрезок жизни, писатель тем самым показывает свое собственное мироощущение, стилистику собственных мыслей и чувств [7, с. 32]. Поэтому мы можем многое узнать о личности автора на основе его произведения, используемого им языкового материала, характеризующего его как индивидуальность с субъективным отношением к действительности. Зная моменты биографии писателя, его литературные пристрастия, можно легко установить связь его «Я» и его произведения – отражения его личности в зеркале творческой фантазии.

Зная моменты биографии писателя, его литературные пристрастия, основы его ценностно-мотивационной базы и т.п., можно легко установить связь его «Я» и его произведения – отражения его личности в зеркале творческой фантазии. Таким образом, интерпретация текстов, в особенности художественных, может воссоздать языковую личность автора, как ее языковые особенности, так и ее идеалы, ценности, видение мира. Следует особо оговорить, что хотя личность человека является целостным образованием, в различных ситуациях на первый план выступают различные черты. В результате личностно ориентированный анализ текста не должен каждый раз вскрывать все параметры личности, а лишь наиболее ярко проявляющиеся в данном случае [10, с. 23]. Индивидуальность автора является главной особенностью художественного текста. Ее мы можем отметить в качестве доминанты при анализе конкретного автора. Человеческая специфика заключается в «творческой специфике всегда выражать себя (говорить), т.е. создавать текст» [2, с. 287].

В практической части настоящей статьи будет использован личностно ориентированный анализ коротких рассказов В. Борхерта с учетом своеобразия лингвистических средств. Для всех его произведений характерно отсутствие четкой сюжетной линии, ярких событий, поступков, поэтому в центре внимания В. Борхерта всегда индивид – человек с его сложным душевным миром, легкоранимый, бурно реагирующий на внешние, по преимуществу трагичные события, так или иначе ломающие его жизнь. Короткие рассказы писателя отмечены гуманистическим пафосом и антивоенной направленностью, политической заостренностью сюжетных конфликтов и в то же время проникновенным лиризмом. Язык малой прозы В. Борхерта лаконичен, выразителен, богат ассоциациями. Для него характерны особые ритмико-интонационные организации, насыщенные подтексты, нагнетание повторов, сложная игра ассоциативных образов, неисчерпаемое словотворчество, столкновение резких контрастов, сознательное нарушение грамматических и синтаксических конструкций.

Своеобразие синтаксиса малой прозы В. Борхерта заключается в построении фраз, в частом употреблении обращений, риторических вопросов, многоточий в местах обрыва недосказанной мысли и т.д. Его художественной манере присущи как короткие, лаконичные, так и нарочито усложненные синтаксические конструкции.

Наиболее характерная для Борхерта синтаксическая конструкция – ряд коротких, простых, часто неполных предложений. Этим путем создается внешне спокойная языковая оболочка, но лаконичность языковой ткани ведет к созданию определенного ритма. *(Ich bin unterwegs. Zweimal habe ich schon gelegen. Ich will*

zur Straßenbahn. Ich muss mit. Zweimal habe ich schon gelegen. Ich habe Hunger. Aber mit muss ich. Muss… – "Die lange lange Straße lang").

В. Борхерт часто прибегает к эллиптичному построению предложений. При этом возникает определенный подтекст, который создается исключительно за счет поэтичного синтаксиса и интонационно-ритмичной организации речи [1, с. 216]. *(Sie standen sich im Hemd gegenüber. Nachts. Um halb drei. In der Küche… – "Das Brot ").*

Но даже в усложненных борхертовских конструкциях наблюдается стремление разрыхлять и нарушать целостность сложного предложения, что приводит к созданию самостоятельных простых предложений. *(Und wenn die beiden Männer schliefen, fingen die Köpfe an zu rollen. Wie auf einer Kegelbahn. Mit leisem Donner… – "Die Kegelbahn").* При этом автор преследует различные цели, но главная из них – это выделить, подчеркнуть, зафиксировать какую-нибудь мысль, действие, ощущение; а с помощью образовавшихся пауз создать определенную ритмико-интонационную структуру [1, с. 125].

Часто прибегая к расчленению предложения с однородными членами на несколько формально самостоятельных, В. Борхерт сознательно оставляет соединительный союз «und», который подчеркивает, что каждое последующее новое предложение лишь развитие и продолжение одной, главной мысли. *(Das war der Feldweber da. Und hielt sich an ihm. Und sah sich um. Und flog und keuchte dann:.. – "Der viele viele Schnee).*

Разделяя предложения точкой, писатель не нарушает естественную конструкцию предложения. Точкой создается пауза для подачи некоторой детали крупным планом. *(Da seufze es links. Vorne. Dann rechts. Links wieder. Und hinten mit einmal… – "Der viele viele Schnee").*

У В. Борхерта нередки и более сложные синтаксические конструкции, где прослеживается тенденция к расширению сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, к выделению любого их компонента, если он значим для автора. *(Toll sind Märzmorgende am Strom? Man liegt noch im Halbschlaf, gegen vier so, und die Schiffsungetume blasen ihr vitales Saurier-Gestöhn unruhig über die Stadt hin, in den eisigrosigen Frühnebel, den <…> Silberdampf des atmenden Flüsse hinein, und in dem letzten Traum vor Tag, da träumt man dann nicht mehr von hellbeinigen schlafwarmen Mädchen, um vier so, im rosigen Frühnebel, im Gebläse der Dampfer, in ihrem großmäuligen Uu-Gebrüll, am Strom morgens <...> – "Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck").*

В коротких рассказах наблюдается также большее количество однотипных придаточных предложений, создающих внешнее впечатление спокойного повествовательного ритма. Но с самого начала читателя не покидает чувство внутренней тревоги, нарастающей с каждой фразой. (*Sie sah ihn nicht an, weil sie nicht ertragen konnte, dass er log. Dass er log, nachdem sie neunundzwanzig Jahre verheiratet waren… – "das Brot").*

В. Борхерт часто нарушает нормы синтаксического строя немецкого языка, тем самым он сближает литературный язык с разговорным, что помогает ему передать тончайшие изменения человеческого настроения, эмоций. *(Donnerwetter, ja! sagte der Mann verwundert, bist ja ein fixer Kerl!.. – "Nachts schlafen die Ratten doch").* Нарушая привычный порядок слов, автор тем самым стремится выделить основное (*Der Kellner schluckte, dann nickte er… Sprechen konnte er nicht… – "Schischypschusch").*

У В. Борхерта присутствует пропуск подлежащего либо сказуемого, либо союза «um» в инфинитивном обороте. Особенно часты нарушения грамматических норм во внутренних монологах, когда автор старается не мешать естественному течению мысли героя, а только обнажает ее (*Und der Boden der Boden der wankt von der Welle Welt. Mutter Mutter! Warum hast du mich allein gelassen, warum? Wankt von der Welle. Wankt von der Welt… – "die lange lange Straße lang").*

Нередко динамика возбужденной, лихорадочной речи и ее скачущего ритма передается с помощью пролепсисов, чаще всего в виде местоимения, дублирующего существительное *(Und das Schlussekbund, das lachte… – "Die Hundeblume").*

Характерны для борхертовских конструкций и вводные слова или предложения, которые, как вбитые клинья, раскалывают текст, прерывая логическое течение мысли и внося дополнительную информацию [1, с. 226]. (*Er ließ das Glasröhrchen über den Tisch rollen. Es fiel runter. Und war kaputt. (Und Gott? Er hörte das kleine häßliche Geräusch nicht…) – "Der Kaffee ist undefinierbar").*

Рассматривая малую прозу В. Борхерта, нельзя не обратить внимания на такие грамматические категории, как временные формы, наклонение, вариации определенного и неопределенного артиклей, переходность глагола.

Временные формы играют важную роль для создания включенности читателя в происходящее. *(Der Boden wankt. Rums. 57. Und ich bin noch ein bißchen lebendig. Ich will zur Straßenbahn. Die ist gelb in der grauen Straße… – "die lange lange Sraße lang").* Временная форма презенс, использованная в данном рассказе, заставляет видеть все глазами героев. Его цель – оживить, воскресить в памяти забытое, прошлое [1, с. 234]. Поэтому эта форма так любима В. Борхертом и широко употребляется в его коротких рассказах. Вариации наклонений, их контрастные сочетания играют у Борхерта важную роль в создании глубокого подтекста. *(Er ging so krumm, als trüge er ganz Russland durch den Saal <…> Krumm ging er. Er trug ganz Russland durch den Saal. – "An diesem Dienstag").* Одна и та же фраза слегка изменена, глагол употребляется в разных наклонениях. Но если сослагательное наклонение еще только предполагает чувство вины, то во втором случае при употреблении изъявительного наклонения предположительность превращается в непреложное. Этот прием часто используется в борхертовских рассказах.

Немаловажную роль играет у него и употребление определенного или неопределенного артиклей, причем часто определенность сменяется неопределенностью или наоборот. *(Der junge Mann nahm die glimmende Zigarette und schwankte aus dem Wagen. Draußen war Nebel <…> und in den einsamen späten Nachmittag hinein ging ein junger sehr blasser Mann mit einer Zigarette, <…>. – "Stimmen sind da – in der Luft – in der Nacht).* Некто превращается в одного из многих, он представитель поколения с одной безысходной судьбой. Неприметная смена артикля придала иное звучание этой истории.

По необходимости Борхерт разрушал и правила употребления глаголов, превращая непереходные глаголы в переходные. *(Sing mich in dein Mädchendasein hinein. Sing, Evelin, sing mich tot… – "Er hatte auch viel Ärger mit den Kriegen").* Подобное употребление глаголов позволяло Борхерту не только создать свежий художественный образ, но и сделать его более неожиданным и оттого глубоким и ярким.

Довольно распространены в коротких рассказах В. Борхерта и параллелизмы, которые нагнетают интонационное напряжение, создают эмоциональный накал, наращивают темп повествования. *(Die Woche hat einen Dienstag. Das Jahr ein halbes Hundert. Der Krieg hat viele Dienstage. – "An diesem Dienstag").* С их помощью усиливается смысловая концентрация текста, достигается большая его значимость и глубина *(Der Tee kam nie zum Alten. Heini kam nie zur Brücke; Ihre Hosen waren dünn und das Brückengeländer war eisig. – "Vielleicht hat sie ein rosa Hemd").* Параллелизмы играют важную роль в создании ритма и мелодики борхертовской прозы. В частности, писатель использует целый ряд однотипных предложений или абзацев, которые вводятся одной и той же фразой, союзом, словом или группой слов. *(An diesem Dienstag* – начало каждого абзаца в одноименном рассказе *"An diesem Dienstag"; Sie sah etwas Weißes am Küchenschrank stehen. Sie machte Licht. Sie standen sich im Hemd gegenüber. – "Das Brot").*

В малой прозе В. Борхерта особое место имеют повторы, которые создают определенный ритм, мелодию языка [1, с. 232]. Писатель часто повторяет слова, группы слов или целые предложения. Нередко для создания более яркого образа он образует слова с одинаковым компонентом. *(Eisenwagen, grönlandkühl und grönlandweiß; lustvolle leidvolle Elbe! Lustvolles leidvolles Leben!; Wir ertragen diese Alleinnächte, die Sturmnächte, die Fiebernächte).*

В. Борхерт обращается к эпитетам, которые всегда эмоциональны благодаря метко подобранному сочетанию слов. Каждый эпитет создает настроение, нередко они образные, четкие, зрительные, динамичные *(marschmusikende Bahnhöfe).* Примечательна и смысловая насыщенность его эпитетов. Но как бы сложен и необычен эпитет ни был, он всегда может быть разложен на простые конкретные понятия. Такие группы слов несут определенную нагрузку в ритмико-фонетической организации речевой ткани. *(Hinter allem stehst immer du selbst. Eisig einsam. Erbärmlich. Groß…).*

Стилистические функции сравнений не менее важны, чем эпитет, хотя и уступают ему по силе эмоционального воздействия. Нередко В. Борхерт повторяет в несколько иных вариациях какое-то сравнение, которое после психологического раскрытия и обнажения описываемых событий вырастает в завершающий образ, тонко выявляющий психологический подтекст. Такое сравнение, каким бы нейтральным оно ни было, в заключительной стадии обогащается смыслом и приобретает те эмоциональные свойства, которыми вначале не обладало. *(Er hob die Füße und stelzte wie ein Vogel durch den Schnee, nur um das Knirschen zu vermeiden… – "Jesus macht nicht mehr mit").* Часто сравнения у Борхерта служат раскрытию психологического состояния человека, т.к. это является главным аспектом его творчества.

Рассматривая творчество В. Борхерта в целом, нельзя не отметить его метафорический характер. У писателя есть несколько произведений, которые представляют собой одну большую метафору, один крупный обобщенный образ символического характера. Таков, например, рассказ *«Вороны вечером летят домой» ("Die Krähen fliegen abends nach Hause").* Он построен на основе сопоставления людей и этих птиц. Основной обобщающий образ бездомных бродяг становится пластичным и в то же время, особенно к концу, приобретает символическую окрашенность. С точки зрения метафоричной насыщенности большой интерес представляет рассказ *«Профессора тоже ничего не знают».* *(Ich bin ein Omelett. Vielleicht nicht so appetitlich und knusperig, aber ich liege mindestens ebenso gelb und flach in der schwarzen Stimmung meines Krankseins wie das Omelett in der Schwarze seiner Bratpfanne… – "Die Professoren wissen auch nix"* [14]).

Одним из характерных образных средств борхертовской малой прозы является олицетворение. Мир, окружающий героев его произведений, многолик и сложен, под стать их сложным, сверхчувствительным натурам. Природа оживает на страницах его произведений. Река Эльба предстает перед нами в виде женщины, ветер в образе мстителя за невинно загубленных, несправедливо обиженных. Вода, дождь, ветер – все живое. *(Die Alster schwatzte glücksend mit den dicken Regentropfen; <…> wird an den Sommerabenden mit den Süssen Blumen verliebt tun und ihnen zum Tanz spielen; <…> Als der Abendwind sie in seine weichen Arme nahm, schwankte sie leise und seufzte. Seine Umarmungen waren warm und weich <…>.).* Дождь у Борхерта уподоблен болтливому, игривому существу, которое навевает на людей, приятные сновидения [14].

В. Борхерт наделял чертами живых существ и город *(Das Helle war Hamburg <…>das ist das Leben! Das einzige Leben. – "Die Stadt"*, и цветок одуванчика *(<…> dass die Blume für mich bald den Wert eines Menschen, einer heimlichen Geliebten bekam; <…> liebes Lebendiges; Er empfand ihre keusche Kühle wie die Stimme des Vaters, er empfand sie wie die helle Schulter einer dunklen Frau. – "Die Hundeblume")*, и обыкновенные часы, в которых для потерпевшего крушение заключена частица прежней жизни *(Das sagte er der Uhr leise ins weiBblaue runde Gesicht <…>. – "Die Kuchenuhr"(203))*, и крики паровозов, которые воспринимаются сознанием как плач живых существ *(Da winkte hinter ihnen eine Lokomotive wie ein riesiges Kind voll Heimweh auf. – "Die Stadt"*, и, наконец, даже такие отвлеченные понятия как правда, ответственность и т.д.

Говоря о всестороннем изучении субъективного фактора в произведениях конкретного писателя, а именно В. Борхерта, мы обратились к анализу его малой прозы. Теоретическая значимость проведенного нами анализа дополняет знания о выборе языкового материала при формировании смысловой структуры текста. Практическая значимость состоит в формировании навыков интерпретации художественного текста с учетом индивидуальности автора и его субъективного отношения к действительности. Авторские способности, особенности как определенного психического и социального субъекта проявляются в языковом построении выразительных и изобразительных форм [4, с. 259]. Таким образом, мы пришли к выводу, что лингвистическая реализация субъективного фактора малой прозы В. Борхерта неоднородна, уникальна и обладает тонкой дифференциацией в зависимости от интенций, лежащих в основе произведения.

Библиографический список

1. Антонова Л.П. *Поэтика прозы Вольфганга Борхерта*. Диссертация … кандидата филологических наук. Киев, 1972.
2. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
3. Бодуен И.А. *Избранные труды по общему языкознанию*. Москва, 1963.
4. Брандес М.П. *Стилистика немецкого языка*: для институтов и факультетов иностранного языка. Учебник. Москва, 1983.
5. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Избранные труды: Исследования по русской грамматике*. Москва, 1972: 53 – 84.
6. Гумбольдт В. *Язык и философия культуры*. Москва, 1985.
7. Домашнев А.И. *Интерпретация художественного текста*: учебное пособие. Москва, 1983.
8. Звегинцев В.А. *История языкознания 19 – 20 веков в очерках и извлечениях*. Москва, 1964; Ч. I.
9. Колшанский Г.В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва, 1984.
10. Кремер И.Ю. *Реализация ментального модуса в немецком критическом тексте*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1999.
11. Кузневич З.А. *Языковая личность в литературно-художественном дискурсе Эрнеста Хемингуэя*. Диссертация … кандидата филологических наук. Иркутск, 1999.
12. Леонтьев А.А. *Основы теории речевой деятельности*. Москва, 1974.
13. Тарасова И.П. *Структура личности коммуниканта и речевое воздействие*. Москва, 1993.
14. Borchert W. *Das Gesamtwerk*. Hamburg, Rewohlt Verlag GmbH, 1989.

References

1. Antonova L.P. *Po`etika prozy Vol'fganga Borherta*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 1972.
2. Bahtin M.M. Problemy rechevyh zhanrov. *`Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
3. Boduen I.A. *Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu*. Moskva, 1963.
4. Brandes M.P. *Stilistika nemeckogo yazyka*: dlya institutov i fakul'tetov inostrannogo yazyka. Uchebnik. Moskva, 1983.
5. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Izbrannye trudy: Issledovaniya po russkoj grammatike*. Moskva, 1972: 53 – 84.
6. Gumbol'dt V. *Yazyk i filosofiya kul'tury*. Moskva, 1985.
7. Domashnev A.I. *Interpretaciya hudozhestvennogo teksta*: uchebnoe posobie. Moskva, 1983.
8. Zvegincev V.A. *Istoriya yazykoznaniya 19 – 20 vekov v ocherkah i izvlecheniyah*. Moskva, 1964; Ch. I.
9. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyka*. Moskva, 1984.
10. Kremer I.Yu. *Realizaciya mental'nogo modusa v nemeckom kriticheskom tekste*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
11. Kuznevich Z.A. *Yazykovaya lichnost' v literaturno-hudozhestvennom diskurse `Ernesta Hemingu`eya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 1999.
12. Leont'ev A.A. *Osnovy teorii rechevoj deyatel'nosti*. Moskva, 1974.
13. Tarasova I.P. *Struktura lichnosti kommunikanta i rechevoe vozdejstvie*. Moskva, 1993.
14. Borchert W. *Das Gesamtwerk*. Hamburg, Rewohlt Verlag GmbH, 1989.

Статья поступила в редакцию 12.09.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-371-373

Maitieva R.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia),*
E-mail: majtieva@list.ru
Zaidieva L.M.*., senior teacher, Department of English, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia)*

PAREMIA AS A SPECIAL SYSTEM OF SIGNIFICANT UNITS OF THE LANGUAGE. The article analyzes paemias as special significant units of the language. The similarity and difference of paremias in different languages, conditions of origin of paremias in different languages are noted. The analysis of the international and national in the paremiological systems of different languages is also carried out. Comparison is made between a word, a phraseological unit and a paremia. The characteristic of each significant unit of the language is given. The word is a constituent unit of a sentence, which is able to directly relate to the subject of thought as a generalization reflection. Phraseology in its qualitative originality is unique in other units of the language, and can be opposed to other units of the language only in the unity of language and content. The paremia stands out from the general system of sentences of Russian and other languages not only by its structural organization, but by its content. A paremic sentence is always two-dimensional in its meaning. They represent a special system of significant units of the language, which are characterized by their own inherent features only. Paremias differ from phraseological units in their durability in the language. They have been accumulating for thousands of years, some of them have reached our days since prehistoric times.

Key words: **paremiological system, paremia, phraseological unit, Russian language, English language, structural variety, significant units of language, lexical meaning.**

Р.А. Майтиева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала,*
E-mail: majtieva@list.ru
Л.М. Зайдиева*, ст. преп., Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала*

ПАРЕМИИ КАК ОСОБАЯ СИСТЕМА ЗНАЧАЩИХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА

В статье проводится анализ паремий как особых значащих единиц языка. Отмечается сходство и различие паремий в разных языках, условия их происхождения в разных языках. Также проводится анализ интернационального и национального в паремиологических системах разных языков. Осуществляется сравнение между словом, фразеологической единицей и паремией. Дается характеристика каждой значащей единице языка. Слово является составляющей единицей предложения, которая способна непосредственно соотноситься с предметом мысли как обобщением отражения. Фразеологизм в своем качественном своеобразии неповторим в других единицах языка, и может быть противопоставлен другим единицам языка только в единстве языка и содержания. Паремия выделяется из общей системы предложений русского и других языков не только своей структурной организацией, но и своим содержанием.

Предложения-паремии по своему смыслу всегда двуплановы. Они представляют собой особую систему значащих единиц языка, которые характеризуются своими, только им присущими признаками. Паремии отличаются от фразеологизмов своей долговечностью в языке. Они накапливаются тысячелетиями, часть из них дошла до наших дней с доисторических времен.

Ключевые слова: **паремиологическая система, паремия, фразеологическая единица, русский язык, английский язык, структурная разновидность**, **значащие единицы языка, лексическое значение.**

Любая речь, устная или письменная, членится на разные уровни и речевые единицы. Речевые единицы многообразны. По семантическому признаку они могут быть значащими и незначащими [1 – 8].

О.С. Ахманова дает следующее определение термину «единица»: «Отрезок речи, регулярно воспроизводимый как данное специфическое единство выражения и содержания и приобретающий, таким образом, характер отдельной функционально обособленной части или постоянного устойчивого элемента языка» [2 с. 145].

Актуальность исследования заключается в малоисследованности теоретических вопросов паремий как особой системы значащих единиц языка. Паремия выделяется из общей системы предложений русского и других языков не только своей структурной организацией, но и своим содержанием.

Цель исследования – дать характеристику паремиям как значащим единицам языка.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– определить принципы и подходы, различающие паремии от других единиц речи;

– выявить, в чем заключаются дифференциальные признаки паремий как системы значащих единиц;

– установить различия национального и интернационального в паремиях.

Так, значащие единицы делятся на:

а) имеющие постоянное значение, т.е. слова, фразеологические единицы и паремиологические единицы;

б) имеющие переменное значение, т.е. свободные словосочетания, предложения и т.д.

Имеющие постоянное значение единицы речи отличаются по своим признакам от свободных словосочетаний и предложений. Помимо этого они отличаются друг от друга по ряду признаков. К примеру, если слова не имеют вариантов, фразеологизмы и паремии являются вариантными. И слова, и фразеологизмы, и паремии имеют синонимичные, омонимичные, антонимичные отношения с членами своей системы, могут обладать многими значениями. Слова имеют лексическое значение, фразеологизмы – лексическое значение и часто выражают ситуацию, паремии редко содержат лексическое значение, часто выражают ситуацию. Слова являются чисто языковыми единицами, фразеологизмы и паремии могут выражать бесчисленное количество ситуаций, будучи языковыми единицами, являются фольклорными текстами.

Как было отмечено, слова, фразеологизмы и паремии обладают сходными и различными чертами. Поэтому они представляют разные явления. Как мы знаем, «слово – предельная составляющая предложения, которая способна непосредственно соотноситься с предметом мысли как обобщением отражением данного участка» действительности и направлено указывать на эту последнюю; вследствие этого слово приобретает определенные лексические или вещественные свойства» [2, с. 422].

Данное определение резко ограничивает слово, как значащую единицу языка, от фразеологических и паремиологических единиц.

Определяя фразеологизмы и паремии, А.И. Молотков писал: «Фразеологизм, как и любая другая единица языка, характеризуется единством своей формы и своего содержания, своим особым потреблением в речи, присущей только ему функцией в языке. В своем качественном своеобразии он неповторим в других единицах языка и может быть противопоставлен другим единицам языка только в единстве языка и содержания» [6, с. 61].

Паремия, как законченное высказывание, структурно организована как предложение равного типа. Например: *Овчинка выделки не стоит. Укатали сивку крутые горки. Чем дальше в лес, тем дольше дров. Семь раз отмерь, один раз отрежь. Хрен редьки не слаще. Не место красит человека, а человек место. Береги платье снову, а честь смолоду. Бедный богатому не товарищ. Кашу маслом не испортишь* и т.д.

Предложение-паремия по своему смыслу всегда двупланово: имеет одновременно прямой план содержания высказывания, который точно соответствует смыслу слов, образующих его, а также иносказательный план содержания высказывания, совсем не соответствующий смыслу слов, которые образуют подобное предложение-паремию.

Таким иносказательным планом содержания паремия сближается с фразеологической единицей. Иносказательное содержание паремии может быть пересказано, описано. Но смысловая природа паремии иная, чем у фразеологической единицы. Паремия структурно организована как предложение: *Ум хорош, а два лучше. По одежке встречают, по уму провожают. Готовь сани летом, а телегу зимой. Слово не воробей, вылетит – не поймаешь. Жизнь прожить – не поле перейти.*

Важно отметить, что паремии отличаются от фразеологизмов своей долговечностью в языке. Они накапливаются тысячелетиями, часть из них дошла до наших дней с доисторических времен.

А фразеологические единицы время от времени обновляют свой состав в языке. К примеру, в настоящее время не осталось тех фразеологизмов, которые существовали в русском языке в 18 веке, подавляющее количество их вышло из употребления. Например, такие фразеологизмы, как *адмиральский час, жеребячья порода, христова невеста, угнетенная невинность, разыграть дурака* и другие, имевшие широкое хождение в языке в тот период в русском языке, сейчас стали неупотребительными.

Большое количество паремий в различных языках, в том числе в русском, в английском, отличается своим специфическим ритмо-фонетическим оформлением, что не наблюдается у других значащих языковых единиц. Так, паремии представляют собой особую систему значащих единиц языка, которые характеризуются своими, только им присущими признаками.

Паремии принадлежат народу, его языку, из этого вытекает национальное в паремиях. Но в то же время из-за принадлежности народов к человечеству в глобальном смысле, из них вытекает и интернациональное. Это доказывает единство человеческого мышления и наличие языковых универсалий.

При сравнении предметов, явлений люди, не находя в них искомых желательных черт, применяют паремии, в которых сообщается о свойствах того или иного предмета или явления. Например:

в русс. Ни богу свечка, ни черту кочерга; ни сало, ни железо;

в англ. Helther bish, no blesh – «Ни то, ни сё; ни рыба, ни мясо»;

в русск. Куй железо, пока горячо;

в англ. Strike lohile the iron is hot – «Куй железо, пока горячо».

В приведенных паремиях заключена одна идея, которая выражена разными лексическими средствами, не содержащими в себе что-либо национальное. Каждый из этих народов избрал какие-либо лексические средства, что вполне возможно вследствие частой встречаемости у себя данных реалий. В них одинаковыми средствами выражена одна и та же мысль у русских и у англичан.

Интересно, как данная идея отражена у даргинского народа: *ванали лебай кьут1бара* «куй, пока горячо». В данной паремии опускается главный предмет, то, о чем идет речь. Но из общего смысла паремии ясно, что речь идет о кузнице, о ковке железа.

Из этого вытекает, что средства выражения не препятствуют человеческому мышлению, его способности передать любую идею независимо от имеющихся в распоряжении человека лексических средств.

Одна и та же идея может у разных народов передаваться по-разному.

Другой пример:

русс. На безрыбье и рак рыба;

англ. There is smoll choice in rotter apples.

дарг. Диъ х1ебиалли, кабц бука – «Когда нет мяса, обходятся шкурой».

Интернациональный характер паремий очень устойчив. Во фразеологизмах интернационализм проявляется реже. Интернациональная идея в паремиях может содержаться в 10 и более языках, а такая же идея во фразеологических единицах может заключаться в двух или трех языках. В этом и состоит один из дифференциальных признаков паремий как системы значащих единиц. К примеру, варианты паремий «два меча в одних ножнах не уместятся», «два арбуза в одной руке не удержишь», «за двумя зайцами не угонишься», два медведя в одной берлоге не уживутся» встречаются в различных языках.

Но наряду с этим в паремиях встречается проявление национального, национальных реалий, характерных для только отдельно взятого народа или отдельно взятой группы народностей. Такие паремии отражают специфику условий жизни народа.

Национальное своеобразие паремий заключается в непосредственном отражении общественно-политической, культурной, экономической жизни, отражении быта и действительности каждого народа.

Г.Л. Пермяков пишет, что «чуть ли не в каждом предисловии к национальному сборнику пословиц и поговорок говорится, что собранные в нем изречения ярко отображают быт, нравы, обычаи и прочие специфические особенности создавшего их народа. И верно, в пословицах и поговорках находит свое отражение все, чем живет и с чем сталкивается тот или иной народ на протяжении веков. Здесь и полный набор этнографических реалий, начиная с орудий труда и кончая нарядами, и всесторонняя характеристика географической среды с ее ландшафтами, климатом, животным и растительным миром; здесь воспоминания о давно минувших событиях и выдающихся исторических личностях, отзвуки древних религиозных верований и подробная картина современной организации общества» [7, с. 16].

В таких паремиях отражаются топонимические особенности, дается характеристика растительному и животному миру, в них также выражены этнографические особенности.

Так, в даргинском языке с условиями жизни связаны следующие паремии: *Янашарти нег г1ях1ти дирар, гьарахъларти мухъиличир.* – «Лучше мякина по-

близости, чем сено вдалеке». *Г1ях1ял вашх1ешуси дякь кьарли буцаб.* – «Пусть дорога, по которой не ходит гость, покроется бурьяном».

Топонимические особенности подчеркивает паремия *Г1яшт1ар дам дяхъили, Кьункьир делхъ диран.* – «Музыка играет в Ашты – танцуют в Кунки».

В таких паремиях находят отражение природные условия Дагестана, гостеприимство горцев подчеркивается как особо значимая черта.

С древних времен существует в русском языке паремия «волков бояться – в лес не ходить». Такие паремии существуют и у других народов. Они связаны с теми или иными условиями жизни людей. Лес является неким прообразом полноценной жизни, в которой иногда могут встречаться препятствия, но их необходимо преодолевать.

Паремия «отзвонил – да и с колокольни домой» бытует только у русского народа, где народ сзывали звоном колокола на церковную службу.

Некоторые паремии связаны с историческим прошлым. Об этом свидетельствует паремия «Вот тебе бабушка и Юрьев день», в которой запечатлен эпизод из крепостной жизни русских крестьян. Паремия «Коса – девичья краса» выражает старинный русский обычай, когда одну косу заплетали незамужние девушки, а две косы – замужние женщины. Паремия «Не все коту масленица» возникла в то время, когда на Руси принимали христианство. Она связана с древнеславянским обычаем проводов зимы. У других народов такого праздника не существовало. Эти паремии отражают чисто русские национальные реалии и никак не могли возникнуть у другого народа.

Английская паремия *Celebration comes bat once* – «Праздник бывает не каждый день» содержит слово *celebration* («торжество»). Данная паремия характерна для Англии. В паремии All tile and no cider – «Шуму много, а толку мало» содержится характерная для Англии лексема cider («сидр, напиток из яблок»).

Научная новизна определяется тем, что данное исследование представляет собой первую попытку специального исследования паремий как особо значащих единиц языка.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении принципов и подходов, различающих паремии от других единиц речи, в выявлении дифференциальных признаков паремий как системы значащих единиц, в установлении различий национального и интернационального в паремиях.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании спецкурсов по паремиологии, при составлении двуязычных паремиологических словарей.

Таким образом, вышесказанное позволяет прийти к выводу о том, что интернациональное в паремиях преобладает над национальным. Потому можно отметить, что интернациональный паремиологический фонд представляет собой реально существующее языковое единство, в котором все взаимосвязано. Приведенные примеры интернационального и национального в паремиях достаточно ярки. Они выпукло раскрывают характер описываемых явлений, хотя в паремиях встречаются завуалированные примеры сочетаний интернационального с национальным. Такие примеры обычно связаны с условиями жизни того или иного народа.

Библиографический список

1. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1963.
2. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1966.
3. Бурлак А.И. *ФЕ с компонентами-прилагательными, выражающими основные понятия цвета в современном английском языке*. Москва, 1955.
4. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины. *Труды юбилейной научной сессии*. Серия филологических наук. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1946: 45 – 69.
5. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
6. Молотков А.И. *Основы фразеологии русского языка*. Москва, 1963.
7. Пермяков Г.Л. *Пословицы и поговорки народов Востока*. Москва, 2001.
8. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1978.

References

1. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1963.
2. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1966.
3. Burlak A.I. *FE s komponentami-prilagatel'nymi, vyrazhayuschimi osnovnye ponyatiya cveta v sovremennom anglijskom yazyke*. Moskva, 1955.
4. Vinogradov V.V. Osnovnye ponyatiya russkoj frazeologii kak lingvisticheskoj discipliny. *Trudy yubilejnoj nauchnoj sessii*. Seriya filologicheskih nauk. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1946: 45 – 69.
5. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
6. Molotkov A.I. *Osnovy frazeologii russkogo yazyka*. Moskva, 1963.
7. Permyakov G.L. *Poslovicy i pogovorki narodov Vostoka*. Moskva, 2001.
8. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1978.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-373-375

***Mutaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities faculties, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

***Alieva D.M-S.**, senior teacher, Department of Foreign Languages for the ENF, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

ON THE ISSUE OF ADEQUATE TRANSLATION AND TRANSFER OF THE SEMANTICS OF PAREMIAS FROM RUSSIAN TO ENGLISH. The article deals with the issues of adequate translation and transfer of the semantics of paremiological units from Russian to English. It is emphasized that the processes of globalization are impossible without taking into account the mentality and traditional way of life of the peoples participating in this process. Understanding them is possible only on the basis of knowledge of cultures and languages. It is noted that one of the main tasks is to study the paremiological composition of different languages and select appropriate equivalents in other languages. When translating paremias, it is important to rely on such principles as linguistic, cognitive, situational, and practical. But for a number of paremiological units, the selection of suitable equivalents is complicated by the lack of word combinations in a particular language, which in some cases is compensated by other word combinations. Quite often, despite different cultures and languages, paremias express equivalent concepts, for some of them there are even similar units in another language. The greatest equivalence is observed in paremias reflecting universal values, phenomena of the real world, as well as paremias borrowed from other languages. The lowest equivalence is observed among the paremias reflecting the most specific realities of the national and ethnographic plan for a given language and culture, as well as paremias containing components-toponyms or anthroponyms.

Key words: **adequate translation, paremia, Russian language, English language, semantics, component analysis, universals, equivalent, analog, calculus, descriptive approach, literal translation.**

***С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц., ДГУ, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

***Д.М.-С. Алиева**, ст. преп., ДГУ, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

К ВОПРОСУ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕВОДА И ПЕРЕДАЧИ СЕМАНТИКИ ПАРЕМИЙ С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются вопросы адекватного перевода и передачи семантики паремиологических единиц с русского на английский язык. Подчеркивается, что процессы глобализации невозможны без учета менталитета, традиционного образа жизни народов – участников этого процесса. Понимание их друг другом возможно лишь на основе знаний культур и языков. Отмечается, что одна из основных задач заключается в изучении паремиологического

состава разных языков и подборе соответствующих эквивалентов в других языках. При переводе паремий важно опираться на такие принципы, как лингвистический, когнитивный, ситуативный, практический. Но для ряда паремиологических единиц подбор подходящих эквивалентов затрудняется отсутствием сочетаний слов в том или ином языке, что в некоторых случаях компенсируется другими словосочетаниями. Довольно часто, несмотря на разные культуры и языки, паремии выражают равнозначные понятия, для некоторых из них даже находятся аналогичные единицы в другом языке. Наибольшая эквивалентность наблюдается в паремиях, отражающих общечеловеческие ценности, явления реального мира, а также в паремиях, заимствованных из других языков. Наименьшая эквивалентность наблюдается среди паремий, отражающих наиболее специфичные для данного языка и данной культуры реалии национального и этнографического плана, а также среди паремий, содержащих в своем составе компоненты-топонимы или антропонимы.

Ключевые слова: **адекватный перевод, паремия, русский язык, английский язык, семантика, компонентный анализ, универсалии, эквивалент, аналог, калькирование, описательный подход, буквальный перевод**.

Семантический и компонентный анализ паремий создает предпосылки для выявления сходств и различий при передаче семантики паремий из одного языка в другой [1 – 4].

Говоря об адекватности перевода паремий, И.М. Снегирев пишет, что они «составляют род идиом, кои входят в круг грамматики, словарей и кои должно изучать для основательного познания языка отечественного, ибо они черпаются из глубин оного, заключающихся в самом основании ума и слова, как тонкие, едва заметные его отливы и оттенки, ощутительные более для самого народа, их сотворившего, нежели для чужеземца, как метафоры, так равно и пословицы одного языка не всегда можно перевести на другой теми же метафорами и пословицами, при переводе тех и других, подобно покраске материи, естественный блеск, отлив и нежность исчезают или тускнеют, не оставляя следа своей оригинальности и настоящего цвета» [4, с. 217].

Так, подбор равных паремиологических эквивалентов связан с лингвистикой, лингвокультурологией, психологией и этнологией.

В.П. Аникин отмечает, что «пословицы переходили из века в век и, несомненно, еще пригодятся – ими не утрачена их жизненная и поэтическая ценность. Порой она даже возросла вследствие расширения предметно-речевой сферы их применения. Прямой смысл многих пословиц стал архаикой, а переносный живет. Таким пословицы пришли в речь наших современников и такими от нас уйдут к людям грядущего столетия. Их время не минуло. Долгий век пословицы продолжается» [1, с. 12].

Актуальность темы статьи обусловлена малоисследованностью вопросов адекватного перевода и передачи семантики паремий с русского на английский язык.

Цель исследования – определить принципы и подходы, способствующие коррелятивной передаче семантики паремий из одного языка в другой, в данном случае из русского в английский.

Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач: описать принципы, способствующие адекватному переводу паремий с одного языка на другой, выявить подходы, имеющие важность в практике перевода и способствующие решению проблем передачи заключенного в паремии смысла в контексте межкультурной коммуникации.

Как показывает практика, при переводе паремий важно опираться на такие принципы, как лингвистический, когнитивный, ситуативный, практический.

Лингвистический принцип зависит от знания переводчиком языка оригинала. Здесь ключевое значение имеет знание лингвистических и лингвострановедческих реалий, которые могут быть связаны с историей, этнологией. Важно также владение средствами образности, которые имеют ярко выраженный национальный характер, проявляющийся в паремиологическом составе языка.

Когнитивный принцип зависит от базовых знаний переводчика, знания им предмета, темы и других особенностей. Важно отношение переводчика к содержанию переводимого. Имеет значение и отбор языковых средств из общенародного языка. Они способствуют раскрытию образов подлинника. Полнота и доступность понимания текста зависят от правильного обозначения понятий, показывающих реальную действительность.

Ситуативный принцип зависит от знания переводчиком контекста, то есть осознания ситуации. Не все паремии поддаются переводу на другие языки, то есть ситуация, излагаемая в паремии, часто не содержит нужного ключевого слова, необходимого в той или иной ситуации. Такие паремии обычно составляют синонимический ряд.

Практический (прагматический) принцип зависит от субъективных знаний, имеющих важность в практике перевода и способствующих решению проблем передачи заключенного в паремии смысла в контексте межкультурной коммуникации.

1. *Это описательный подход*, требующий знания предмета лингвострановедения, особенностей обоих языков. К примеру, для перевода русской паремии «Вот тебе и бабушка Юрьев день» необходим исторический экскурс с подробнейшим комментарием.

Кроме указанных принципов существует еще несколько подходов к переводу паремий с одного языка на другой:

2. *Подбор соответствующего эквивалента с полным совпадением как по смыслу, так и по образности*. Это лучше продемонстрировать на примере словарной статьи.

В структурно-семантическом плане у паремий не может быть абсолютной равнозначности. В таких случаях при сравнении необходимо обращать внимание на наличие ассоциативного сходства.

Но для ряда паремиологических единиц подбор подходящих эквивалентов затрудняется отсутствием сочетаний слов в том или ином языке, что в некоторых случаях компенсируется другими словосочетаниями. Довольно часто, несмотря на разные культуры и языки, паремии выражают равнозначные понятия, для некоторых из них даже находятся аналогичные единицы в другом языке.

К примеру:

рус. Где нужен волчий рот, а где нужен лисий хвост.

англ. Where a wolf's mouth is needed, and where a fox's tail is needed. – «Где нужна волчья пасть, а где нужен лисий хвост».

рус. Лиса все хвостом прикроет.

англ. The fox will cover everything with his tail. – «Лиса все закроет своим хвостом».

рус. Льнет, как муха к меду.

англ. Clings like a fly to honey. – «Липнет, как муха к меду».

рус. Не велика мышка, да зубок остер.

англ. The mouse is not big, but the tooth is sharp. – «Мышь не большая, но зуб острый».

рус. Дураков не сеют, не жнут, они сами родятся;

англ. Fools do not sow, do not reap, they will be born themselves. – «Дураков не сеют, не жнут, они сами родятся»;

рус. Чужой хлеб вкуснее;

англ. someone else's bread tastes better. – «Чужой хлеб вкуснее»;

рус. Жадной собаке много надо;

англ. A greedy dog needs a lot. «– Жадной собаке нужно много».

3. *Подбор аналогов по смыслу при полном или частичном отличии по образу*. В таких паремиях следует акцентировать внимание на один из ключевых по смыслу компонентов. Продемонстрируем это на примерах:

рус. Старый человек похож на ребенка;

англ. An old man is like a child. – «Старик похож на ребенка».

рус. Как душа черна, так и мылом не вымоешь.

англ. As the soul is black, so you can't wash it with soap. – «Как душа черна, так и ее нельзя вымыть с мылом».

рус. Не хвали в очи, не брани за глаза.

англ. do not praise in the eyes, do not scold for the eyes. – «Не хвалите в глаза, не ругайте за глаза».

рус. Радость молодит, а горе старит.

англ. Joy makes you young, and grief makes you old. – «Радость делает вас молодым, а горе делает вас старым».

4. *Калькирование*. Данный способ передает безэквивалентную лексику посредством замены составляющих прямыми лексическими составными частями. Например:

русс. У стен есть уши.

англ. Walls have ears.

рус. У страха глаза велики.

англ. Fear has big eyes.

Калькирование передает структурное сходство с подлинником. Тем не менее для раскрытия национально-культурной семантики калек нужно их комментировать.

5. *Буквальный перевод*. Он подразумевает дословную передачу значения паремиологической единицы:

рус. Добрая слава лучше богатства.

англ. Good fame is better than wealth. – «Добрая слава лучше, чем богатство».

рус. Бедные люди – бедная еда.

англ. Poor people – poor food. – «Бедные люди – плохая еда».

6. *Адекватный перевод*

рус. Иные люди – иные года – иные колокола – иной звон.

англ. Other people – other years – other bells – other ringing. – «Другие люди – другие годы – другие колокола – другой звон».

Научная новизна определяется тем, что данное исследование представляет собой первую попытку специального исследования принципов и подходов, способствующих адекватному переводу паремий с одного языка на другой.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении ряда принципов и подходов, способствующих коррелятивной передаче семантики паремий из одного языка в другой.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании курсов по теории перевода, при со-

ставлении двуязычных паремиологических словарей, а также как средство повышения культуры речи и качества перевода.

Проведенный сопоставительный анализ паремиологических единиц русского и английского языков позволил определить ряд принципов и подходов, которые способствуют достижению поставленной цели коррелятивной передачи семантики паремий из одного языка в другой:

– наличие одного и того же элемента в паремии дает возможность найти равнозначный эквивалент в другом языке с полным или частичным сохранением значения;

– тематическое и ассоциативное сходство в паремиях используется при подборе тождественного варианта. В таких случаях исключением могут быть паремии с топонимическими данными, с антропонимами, свидетельствующими о национальных особенностях и колорите. Именно они отражают местные реалии, специфичное, наиболее характерное для страны. Например, паремии русского языка: *Каков Савва, такова ему и слава. Кто в Москве не бывал, красоты не видал. Москва слезам не верит. Близкая родня: наша Марина вашей Катерине двоюродная Прасковья. Наш Филипп ко всему привык. Наряжается, что Маланья на свадьбу. Едет Емеля, а ждать его неделю* и т.д.

Английского языка: *To carry coals to Newcastle*. – «Возить уголь в Ньюкасл», т.е. «в лес дрова возить». *To cast pearls before swine*. – «Метать бисер перед свиньями» и др.;

– паремии, по своему происхождению относящиеся к выдержкам из религиозных книг. Религиозные верования характерны для каждого народа, и такие паремии определенного исторического ареала отражают схожие явления;

– сохранение значения паремии в разных языках возможно при частичной замене одного из компонентов другим. Например:

рус. Ворон ворону глаз не выклюет;

англ. A dog doesn't bite a dog. – «Собака собаку не кусает»;

рус. У лжи хвост короткий;

англ. lies have short legs. «У лжи ноги коротки»;

рус. Собственный хлеб кормит лучше всего;

англ. Sweet is what is earned by labor. – «Сладко то, что заработано трудом».

Одной из главных особенностей межъязыковых отношений русских и английских паремий является наличие семантического параллелизма, который выражается в совпадении семантики паремии в целом:

русс. Дураков не сеют, не жнут, они сами родятся;

англ. Fools do not sow, do not reap, they will be born themselves. – «Дураков не сеют, не жнут, они сами родятся».

При переводе или передаче семантики паремий из одного языка в другой необходимо помнить, что перефразирование паремий имеет место в обоих исследуемых языках. Данный факт обусловлен способностью паремиологических единиц приспосабливаться к современным условиям.

Таким образом, в результате проведенного сопоставительного анализа паремиологического материала русского и английского языков мы пришли к следующим выводам: наибольшая эквивалентность наблюдается в паремиях, отражающих общечеловеческие ценности, явления реального мира, а также в паремиях, заимствованных из других языков. Наименьшая эквивалентность наблюдается среди паремий, отражающих наиболее специфичные для данного языка и данной культуры реалии национального и этнографического плана, а также паремии, содержащие в своем составе компоненты-топонимы, или антропонимы, подчеркивающие особенности того или иного географического ареала.

Библиографический список

1. Аникин В.П. *Русские пословицы и поговорки*. Москва, 1988.
2. Кунин А.В. *Большой англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1984.
3. Райдаут Р., Уиттинг К. *Толковый словарь английских пословиц*. Москва, 1997.
4. Снегирев И.М. *Русские народные пословицы и притчи*. Москва, 1831.

References

1. Anikin V.P. *Russkie poslovicy i pogovorki*. Moskva, 1988.
2. Kunin A.V. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1984.
3. Rajdaut R., Uitting K. *Tolkovyj slovar' anglijskih poslovic*. Moskva, 1997.
4. Snegirev I.M. *Russkie narodnye poslovicy i pritchi*. Moskva, 1831.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 811.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-375-377

***Mutaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for the Humanities Faculties, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

***Dibirova A.M.**, senior teacher, Departments of Foreign Languages for the ENF, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE THEMATIC CLASSIFICATION OF RUSSIAN AND ENGLISH PAREMIAS. The article presents a comparative thematic analysis of the paremiological units of the Russian and English languages. Paremias are a reflection of generalized life experience, they are relevant to all spheres of human activity. They are evidence of universal human thinking, in some cases differing in ways of expression. It is noted that paremias can be divided into thematic headings or groups that reflect various spheres of life: health, land, Homeland, mind, head, language, animals, human appearance, human character traits and much more. Most dictionaries of proverbs of the English language, as well as Russian, are compiled according to the thematic principle. Paremias are a way of reflecting life practice, in many respects they are identical, often have analogues in other languages, except for those areas in which they are connected by ethnic, national, geographical features. The interaction of languages and cultures contributes to the interpenetration of paremias from one language to another. The reason can be many phenomena, including migration processes, economic, trade, cultural relations, the spread of religion, etc.

Key words: **Russian language, English language, thematic classification, comparative analysis, paremiological units, thematic heading.**

***С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц., ДГУ, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

***А.М. Дибирова**, ст. преп., ДГУ, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕМАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ПАРЕМИЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится сопоставительный тематический анализ паремиологических единиц русского и английского языков. Паремии являются отображением обобщенного жизненного опыта, имеют отношение ко всем сферам человеческой деятельности. Являются свидетельством универсального человеческого мышления, в некоторых случаях отличаясь способами выражения. Отмечается, что паремии могут быть распределены по тематическим рубрикам или группам, отражающим различные сферы жизни: здоровье, земля, Родина, ум, голова, язык, животные, внешние данные человека, черты характера человека и многое другое. Большинство словарей пословиц английского языка, как и русского, составлены по тематическому принципу. Паремии являются способом отражения жизненной практики, во многом они идентичны, часто имеют аналоги в других языках, за исключением тех сфер, в которые связаны этническими, национальными, географическими особенностями. Взаимодействия языков и культур способствуют взаимопроникновению паремий из одного языка в другой. Причиной могут быть множество явлений, в том числе миграционные процессы, экономические, торговые, культурные отношения, распространение религии и т.д.

Ключевые слова: **русский язык, английский язык, тематическая классификация, сопоставительный анализ, паремиологические единицы, тематическая рубрика.**

Актуальность темы обусловлена отсутствием сопоставительных исследований и тематической классификации паремиологических единиц русского и английского языков.

Цель исследования – сопоставительный анализ тематической классификации паремий в словарях и сборниках паремиологических единиц исследуемых языков. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: описание сходств и различий паремий в исследуемых языках, что позволит проследить судьбу паремий в процессе развития и совершенствования каждого языка; установить тематические группы паремий.

Тематический сопоставительный анализ паремий играет положительную роль в лингвистическом и культурологическом аспектах. При анализе паремий разных языков необходимо рассмотрение источников их происхождения [1 – 7].

Как писал И.М. Снегирев, «источниками паремий являются «опыты жизни», «исторические события и лица», «старинные приговоры на мирских сходах и слова из существующих законов и постановлений», «судебные обычаи», «изречения из Священного Писания и Божественной службы», «высказывания иностранных и отечественных писателей», высказывания чужеземных народов», «острые ответы и шутки, ставшие общими, составляющие знамение жизни умственной и нравственной, общественной и семейной» [7, с. 179].

Исследования В.И. Даля в области тематической классификации русских паремий доказывают их широту. В.И. Даль представил 179 тематических рубрик, которые охватывают все стороны практической деятельности народа. Многозначность большинства паремий приводит к их пересечению по тематике.

В большинстве сборниках русских паремий имеет место тематическая классификация. Во многих из них паремиологические единицы распределены по словарным статьям: Человек и окружающий мир. Родина. Философия жизни. Человек, его внешность и сущность (достоинства, признаки, недостатки). Память. Хозяйственная деятельность и т.д.

Составитель «Русских народных пословиц и поговорок» А. Жигулев писал, что в его книге «использован, применявшийся и другими составителями принцип подбора пословиц и поговорок по тематическим словам, расположенным в алфавитном порядке. Хотя принцип этот, как и другие, не является совершенным, он позволяет все же быстро отыскивать нужные изречения» [3, с. 13].

Паремии могут быть распределены по тематическим рубрикам или группам, отражающим различные сферы жизни: здоровье, земля, Родина, ум, голова, язык, животные, внешние данные человека, черты характера человека и многое другое.

В сборнике пословиц А. Жигулева в одно гнездо сведены паремии, основная тема которых достаточно ясно выражена ведущим определяющим словом. Иногда они группируются по словам наиболее общего значения.

В данном сборнике паремии распределены по следующим тематическим группам: Авось. Алкоголизм. Артель. Баловство. Баня. Бахвальство. Солнце. Бдительность. Беда. Безделье. Беззаботный. Бережливость. Хитрость. Хлеб. Животные. Беседа. Беспечность. Беспорядок. Бессилие. Благодарность. Болезнь. Зевака. Земля. Здоровье. Знание. Красота. Критика. Сон. Соль. Родня. Родители и т.д. Приведем примеры из некоторых рубрик:

Критика: *Кого слова не берут, того палкой бьют. Чужими глазами можно видеть свои недостатки.*

Знания: *Знайка бежит, а незнайка лежит.*

Зависть: *В лихости и зависти нет ни проку, ни радости.*

Время: *Не оставляй на завтра дела, а оставляй хлеба. Вчера не догонишь, а от завтра не уйдешь.*

Голова: *Немудрено голову срубить, мудрено приставить.*

Двуличный: *Встречает калачом, а провожает кирпичом. Подал ручку, да подставил ножку.*

Собака: *Собака на того не лает, чей хлеб ест. Сердитая собака – волку корысть. Собака кусает не для сытости, а для лихости.*

Хлеб: *Слову – вера, хлебу – мера, деньгам – счет. Ешь пироги, а хлеб вперед береги. Баловством хлеба не добудешь.*

Хитрость: *Тот не хитер, кого хитрым считают. Как ни хитри, а правды не перехитришь. У хитрости тараканьи ножки.*

Язык: *Язык впереди него бежит. Языком болтай, а рукам воли не давай. Язык мягок: что хочет, то и лопочет.*

Солнце: *Солнце сияет, а месяц только светит. Мешком солнышка не поймаешь. Солнышко на всех ровно светит.*

Соль: *Недосол на столе, а пересол на спине. Хлеб за солью не ходит. Несолоно хлебать, что немилого целовать.*

Родня: *Своя родня по сапогам видна. Пятое колесо в телеге. Коли есть родня – есть с ней возня.*

Родители: *Все купишь, а родителей не купишь. Родительское слово мимо не молвится.*

Обещание: *Обещалкиных на свете хоть пруд пруди. Обещать-то легко, да думай исполнить. Обещанная шапка на уши не лезет.*

Обида: *Всякому своя обида горька. Обиженного обижать – двойной грех. Лучше в обиде быть, нежели в обидчиках* и т.д.

Всего в данном сборнике пословиц и поговорок 480 тематических групп.

Подробная тематическая классификация паремий английского языка нашла свое отражение в трудах А.В. Кунина «Англо-русский фразеологический словарь» [4], М.И. Дубровина «Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях» [2] и др.

В «Словаре употребительных английских пословиц» [6] пословицы расположены также по тематическим группам в алфавитном порядке.

Большинство словарей пословиц английского языка, как и русского, составлены по тематическому принципу. Примеры:

Дом: *There is no place like home.* – «Нет места подобного родному дому». *An Englishman's house is his castle.* – «Дом англичанина – его крепость». *It is an ill bird that fouls its own nest.* – «Худа та птица, которая гнездо свое марает».

Зло: *Avoid evil and it will avoid you.* – «Избегай зла, и зло избежит тебя». *Fling dirt enough and some will stick.* – «Клевета как уголь: не обожжет, так замарает».

Дружба: *Happy is he whose friends were born before him.* – «Счастлив тот, чьи друзья родились раньше него». *They are rich who have true friends.* – «Тот богат, у кого верные друзья».

Язык: Slow to speak but quick to act. – «Меньше говори, больше делай». *Many kiss the hand they wish cut off.* – «На языке медок, а под языком ледок». *A close mouth catches no flies.* – «В закрытый рот муха не влетит». *A fool's tongue runs before his wit.* – «У дурака язык раньше головы работает». *The tongue is not steel, yet it cuts.* – «Язык не сталь, но может зарезать».

Здоровье: Good health is above wealth. – «Доброе здоровье дороже богатства». *Healt is better than wealth.* – «Здоровье дороже денег».

Лень: *Idleness is the mother of all evil.* – «Лень – мать всех пороков». *Idleness rusts the mind.* – «От безделья ум тупеет» и т.д.

В. И. Даль в своем сборнике «Пословицы русского народа» расположил пословицы тематически: «много – мало», «свое – чужое» и т.д.

Невозможно не принимать во внимание различные жизненные ситуации, заключенные в каждом слове каждой паремии, так как паремии могут служить аналогией параллельно к ряду жизненных явлений. Ведь обобщение жизненного опыта людей могло переходить из одной сферы в другую, восприниматься уже в обработанном виде. Поэтому многие составители словарей паремий иногда помещают одну и ту же паремию под разные тематические группы.

Научная новизна статьи заключается в том, что данное исследование представляет собой первую попытку специального сопоставительного исследования тематической классификации паремий в русском и английском языках. В этом плане полученные в ходе исследования результаты, на наш взгляд, следует считать новыми и актуальными для теории сопоставительного языкознания.

Теоретическая значимость статьи определяется её вкладом в теорию сопоставительной грамматики, а контрастивный анализ паремий вносит определенный вклад в сопоставительное изучение исследуемых языков.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании курсов по лексикологии, при составлении двуязычных паремиологических словарей.

Паремиологический материал русского и английского языков подтверждает мысль об универсальности человеческого мышления, хотя значительная часть паремий подчеркивает особенности менталитета народов-носителей русского и английского языков. Наблюдения показывают, что богатым источником паремий является жизнь простого народа, его заботы, надежды, мысли. Важное место занимает здесь, на наш взгляд, и фольклор.

Паремии являются способом отражения жизненной практики, во многом они идентичны, часто имеют аналоги в других языках, за исключением тех сфер, в которые связаны с этническими, национальными, географическими особенностями.

Похожие или однотипные по семантике паремии встречаются и в русском, и в английском языках.

Взаимодействия языков и культур способствует взаимопроникновению паремий из одного языка в другой. Причиной может быть множество явлений, в том числе миграционные процессы, экономические, торговые, культурные отношения, распространение религии и т.д.

Тематическая классификация паремий русского и английского языков подтверждает утверждение Н.В. Гоголя о том, что паремия вездесуща.

На наш взгляд, паремиологические единицы, рождаясь в связи с определенными событиями в одной жизненной сфере, способны переходить в другую сферу. И потому при классификации паремий нужна опора на реальные свойства паремий, ведь паремиологические единицы наиболее часто используются относительно определенных аналогичных явлений. Широкое их применение связано с их многофункциональностью, образы, которые содержатся в них, могут использоваться для других тождественных случаев.

Одним из продуктивных подходов при переводе и передаче смысла паремий из одного языка в другой является опора на тематическую классификацию паремий, что позволяет переводчику плотно подойти к семантической стороне паремий. Безусловно, нельзя утверждать о полной структурно-семантической близости паремий разных языков.

Наши наблюдения паремий русского и английского языков показали, что среди определенных тематических групп встречается множество аналогичных паремий. К примеру, и в русских, и в английских паремиях множество схожих паремий о женщинах. Здесь одинаково подчеркиваются отрицательные и положительные черты женщины. Приведем примеры:

русс. Добрую жену взять – ни скуки, ни горя не знать.

англ. The best furniture in the house is a virtuous woman. – «Лучшая мебель в доме – это добродетельная женщина».

русс. Язык женщины виляет, как хвост ягненка.

англ. A woman's tongue wags like a lamb's tail. – «Язык женщины виляет, как хвост ягненка» [5].

русс. Молчание – лучшая одежда женщины.

англ. Silence is a woman's best garment. – «Молчание – лучшая одежда женщины».

Много аналогичных паремий в русском и английском языках о кошке:

русс. На мышку и кошка зверь.

англ. On the mouse and the cat is a beast. – «Для мышки и кошка зверь» [5].

русс. Слепая кошка мышей не ловит.

англ. A blind cat doesn't catch mice. – «Слепая кошка мышей не ловит» [5].

русс. Кошки грызутся – мышам приволье.

англ. Cats are biting – mice are free. – «Кошки кусаются – мыши свободны» [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сопоставительный анализ тематической классификации важен и необходим для решения одной из главных задач подбора аналогичных паремий из разных языков. Наши наблюдения показали, что наиболее значимыми сферами человеческой деятельности, которые способствуют появлению паремий, являются хозяйственная деятельность, животноводство, черты характера, внешние признаки человека, язык, пороки и достоинства.

Ассоциативное сходство паремий по тематике имеет ключевое значение при подборе аналогов, так как их тематические рубрики способствуют наиболее точной выборке соответствующих эквивалентов паремий из разных языков.

Библиографический список

1. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва, 1869.
2. Дубровин М.И. *Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях*. Москва, 1993.
3. Жигулев А.М. *Русские народные пословицы и поговорки*. Москва, 1957.
4. Кунин А.В. *Большой англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1984.
5. Райдаут Р., Уиттинг К. *Толковый словарь английских пословиц*. Москва, 1997.
6. *Словарь употребительных английских пословиц*. Москва, 1990.
7. Снегирев И.М. *Русские народные пословицы и притчи*. Москва, 1831.

References

1. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva, 1869.
2. Dubrovin M.I. *Anglijskie i russkie poslovicy i pogovorki v illyustraciyah*. Moskva, 1993.
3. Zhigulev A.M. *Russkie narodnye poslovicy i pogovorki*. Moskva, 1957.
4. Kunin A.V. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1984.
5. Rajdaut R., Uitting K. *Tolkovyj slovar' anglijskih poslovic*. Moskva, 1997.
6. *Clovar' upotrebitel'nyh anglijskih poslovic*. Moskva, 1990.
7. Snegirev I.M. *Russkie narodnye poslovicy i pritchi*. Moskva, 1831.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-377-379

Shakhbanova Z.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: zulmirash@gmail.com*

CHARACTERISTICS OF PAIRED COMBINATIONS IN THE DARGIN LANGUAGE. The article gives a characteristic of paired combinations in the Dargin language. It is noted that paired combinations represent a semantic whole, most often they are combined into words that denote subject, verbal, qualitative concepts. The enrichment of the Dargin language with Eastern and European loanwords has expanded the possibilities of forming paired combinations. Paired combinations are extremely diverse both in terms of the structure of the combined components and their content. The combination of homogeneous words in the Dargin language is of a mixed nature, as we have already said, it is possible to combine not only two words (Turkic or Arabic, Persian, Russian, Dargin), but also a combination of two words of different origin. Synonymous paired combinations mainly express the semantics of collectivity, the semantics of quality, state, manifestation of action, as well as the multiplicity of the action. Antonymic words, i.e. lexical units that are opposite in meaning, can also be combined into paired combinations. Such paired combinations are a set of names of opposite objects, phenomena, actions, qualities. They express contradictory relationships between individual objects.

Key words: **Dargin language, paired combinations, composite combinations, synonymous words, antonymous words, polysemantics, borrowed words, homogeneous concepts.**

З.И. Шахбанова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРНЫХ СОЧЕТАНИЙ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье дается характеристика парным сочетаниям в даргинском языке. Отмечается, что парные сочетания представляют собой семантическое целое, чаще всего объединяются в слова, которые обозначают предметные, глагольные, качественные понятия. Обогащение даргинского языка восточными и европейскими заимствованиями расширило возможности образования парных сочетаний. Парные сочетания и по структуре сочетающихся компонентов, и по их содержанию чрезвычайно разнообразны. Сочетание однородных слов в даргинском языке носит смешанный характер, как мы уже говорили, возможно объединение не только двух тюркских или арабских, персидских, русских, даргинских слов, но и сочетание двух разных по происхождению слов. В синонимичных парных сочетаниях в основном выражается семантика собирательности, семантика качества, состояния, проявления действия, а также многократности совершения действия. В парные сочетания могут объединяться и антонимичные слова, т.е. противоположные по значению лексические единицы. Такие парные сочетания представляют собой совокупность наименований противоположных предметов, явлений, действий, качеств. Они выражают противоречивые отношения между отдельными предметами.

Ключевые слова: **даргинский язык, парные сочетания, композитные сочетания, синонимичные слова, антонимичные слова, полисемантичность, заимствованные слова, однородные понятия.**

Семантический анализ составных элементов парных образований в даргинском языке дает возможность на основе конкретных данных провести классификацию по нескольким группам. Среди них наблюдаются большие группы, объединенные семантической полноценностью, значимостью компонентов. С другой стороны, такая же объемная группа с одним или с двумя компонентами, относящимися к категории самостоятельно незначимых элементов [1 – 4].

Первая группа делится на подгруппы, в которых составные элементы соотносятся друг с другом как синонимичные, антонимичные понятия. Общим для данной группы является сочетание компонентов в едином комплексе. Это не является случайным явлением. Оно носит семантически обусловленный характер, так как для выражения определенного общего значения компоненты сочетаются друг с другом. Данный признак вытекает из фонетической общности компонентов. Он не играет большой роли, так как в данных сочетаниях фонетическая аналогия компонентов в целом подчиняется семантической стороне и при возможности сопровождает смысловое содержание.

В следующей подгруппе таких сочетаний, в которых оба компонента могут быть семантически незначимыми элементами, главным фактором является фонетический признак, который выражается в созвучии компонентов по рифме, иногда встречается и аллитерация.

Парные сочетания, представляющие собой семантическое целое, чаще всего объединяются в слова, которые обозначают предметные, глагольные, качественные понятия.

Актуальность темы статьи обусловлена малоисследованностью парных сочетаний в даргинском языке. Парные сочетания даргинского языка представляют собой семантическое целое, чаще всего объединяются в слова, которые обозначают предметные, глагольные, качественные понятия.

Цель исследования – определение характера взаимоотношения компонентов сложных слов.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

– определить принципы возникновения парных слов в даргинском языке;
– описать способы и формы образования парных слов в даргинском языке.

Обогащение даргинского языка восточными и европейскими заимствованиями расширило возможности образования парных сочетаний. Данный факт разнообразил и увеличил и их количественный состав.

Так, в результате таких заимствований в даргинском языке мы имеем парные сочетания не только исконного характера, но составленные из заимствованных слов тюркского, арабского, персидского и европейского происхождения. Здесь встречаются парные сочетания, состоящие из двух заимствований из разных языков. Например: мискин-пякьир – «бедняк», кьиян-жапа – «тяготы», хIурмат-хатир – «уважение, почтение», гуж-зулму – «насилие».

Сочетание однородных слов в даргинском языке носит смешанный характер, как мы уже говорили, возможно объединение не только двух тюркских или арабских, персидских, русских, даргинских слов, но и сочетание двух разных по происхождению слов: арабского с тюркским, персидского с арабским, тюркских с даргинским и т.д.

Распространенной моделью композитных образований сложных имен является копулятивное сочетание двух имен. Отношения сополагающихся имен между собой в составе композитных образований могут быть различными – синонимическими, антонимическими, сродственными, субординационными [1, с. 297].

Парные сочетания являются объединением однородных слов для выражения в комплексе единого значения. Это в какой-то мере предопределяет потерю многозначности, синонимичности составными компонентами. Из-за уточнения и конкретизации семантики компонентов появляется третье значение, которое является семантически более определенным.

Парное сочетание, как носитель уже нового значения характеризуется меньшей полисемантичностью и наибольшей смысловой точностью, чем по отдельности взятые компоненты этого парного сочетания.

К примеру, кьиян-жапа «тяготы» – къиян «труд» (тюркское) + жапа «тяготы» (даргинское); хIял-тIабигIят «характер» – х1ял «состояние» (арабское) + т1абиг1ят «природа» (арабское); шалбар-х1ева «одежда» – шалбар «брюки» (тюркское) + х1ева «платье» (даргинское) и т.д.

В отдельных случаях синонимические парные сочетания возникают не только из-за того, что составные компоненты в семантическом отношении соответствуют друг другу, а из-за схожести внешней формы: зибкьи-чубк «бахрома, кисть». В данном сочетании синонимичность опирается на то, что слова «кисть», «гроздь», «бахрома» имеют общую характеристику. В ней объединяющим моментом служит внешний признак, а не главное значение предметов.

В даргинском языке встречается немало случаев, когда один компонент употребляется в основном значении, а второй в переносном, метафорическом, которое основано на внешней форме предметного имени. Например: палтар-кьяш «одежда» – палтар «одежда» + кьяш «нога». Первый компонент палтар «одежда», а второй компонент «кьяш» – переносное значение от кьяш «нога» в значении «обувь». Синонимичность данного парного сочетания обусловлена тем, что компоненты соединились в одном комплексе на базе основного значения первого компонента «одежда» и неосновного второго компонента «кьяш», что, в сущности, сближает его с другим компонентом.

Имеются синонимы, употребление которых оправдывается наличием в прошлом близких понятий, которые появились особенностями быта или производства. В дальнейшем из-за отсутствия необходимости детализации однородных синонимических понятий превращаются в однозначные самостоятельные лексические единицы. Это характерно для таких слов, как мирш-кьякь «инструменты крестьянина» (серп и молот), далга-кьякь «инструменты» (инструменты и молоток). Они обозначают большую детализацию, конкретизацию предметов. Очень часто подобные сочетания, не употребляясь как самостоятельные слова, сохраняются в производных словах, сложных, а также в парных образованиях.

Определение характера взаимоотношения компонентов сложных слов, безусловно, помогает установить сущность сложных слов, степень спаянности компонентов. Поэтому данный принцип вполне может применяться при изучении словосложения. Однако при рассмотрении сложных слов не следует прямо переносить синтаксические взаимоотношения слов, существующие в свободных словосочетаниях, на взаимоотношения компонентов [2, с. 16].

При таких сложениях, в отличие от аффиксации, соединяются в одной лексеме не корневая морфема с аффиксами, а корневая морфема с корневой же, в результате чего возникает единое новое сложное слово. Таким образом, сложение служит для словообразования. Соединяться при сложении могут и полные корни, и усеченные, а также основы и целые слова в какой-нибудь грамматической форме [4, с. 10].

В ряде случаев парные сочетания образуются тем, что составные компоненты в семантическом отношении соответствуют друг другу. Обратим внимание на слова х*Iяйван-къача* «домашние животные» – (животное + теленок), *дам-дяд* «музыка, мелодия» (барабан + зурна), *гIяргIя-дагъа* «домашние птицы» (курица + петух), *гIилму-бяркъ* «воспитание» (наука + воспитание), *урези-урехи* «стеснительность», *(*стыд + страх), *буруш-гIянала* «постель» (матрац + подушка), *узи-уршии* «родственники» (брат + сын) и т.д. Таких парных сочетаний в даргинском языке множество.

Таким образом, в синонимичных парных сочетаниях в основном выражается семантика собирательности, качества, состояния, проявления действия, а также многократности совершения действия.

В парные сочетания могут объединяться не только синонимичные понятия, но и антонимичные, т.е. противоположные по значению лексические единицы. Антонимичные парные сочетания представляют собой совокупность наименований противоположных предметов, явлений, действий, качеств. Такие парные сочетания с антонимичными компонентами выражают противоречивые отношения между отдельными предметами. Они являются показателями того, что любое отдельное связано с другим отдельным (предметом, процессом, явлением, действием).

Антонимичные парные сочетания нужно рассматривать сквозь призму определенного этапа человеческого мышления, когда человек научился не только дифференцировать, углублять свои познания об отдельных предметах и явлениях окружающего мира, но и обобщать отдельные явления, предметы, в том числе и однородные.

В образовании общего значения в антонимичных парных сочетаниях даргинского языка участвуют оба компонента одинаково. В указанных сочетаниях отмечается большая степень расхождения значения отдельных компонентов с общим смыслом всего комплекса. Потому нельзя допускать буквального понимания парного сочетания как простого перечня противоположных понятий. Смысл парного сочетания может видоизменяться, перемещаться от собирательности до многократности. Это зависит от лексико-грамматической характеристики сочетающихся слов.

Парным сочетаниям в даргинском языке чаще всего характерна собирательность, когда компоненты относятся к разряду имен существительных, например: бух1на-дурала «внутренность – внешность», уди чеди «низ – верх», бух1на-дура «внутрь – наружу, все вместе», барх1и-дуги «сутки» (день + ночь), савли-дуги «ранним утром» (утро, но еще темно) и т.д. Порой такая собирательность граничит с понятием беспрерывность, бесконечность (одно явление следует за другим в одной цепи).

Одной из функций таких парных сочетаний является выражение собирательности, которая образуется посредством объединения однородных явлений, предметов окружающего мира. До абстрактности не доходит из-за того, что в общем комплексном значении всегда чувствуются составные компоненты, приводящие к более конкретному пониманию комплекса [3, с. 104].

К примеру, сравним собирательное понятие «супруги» в русском языке и «мурул-хьунул» в даргинском языке. В даргинском языке данное понятие выражает суммирование, обобщение двух понятий «мурул (муж) + хьунул (жена)», здесь ясно ощущается значение составных компонентов.

То же самое наблюдается и в парных сочетаниях дуги-х1ери «сутки» (день+ночь), *урши-рурси* «дети» *(*сын + дочь), *муза-къада* «ландшафт» (холм + ущелье), *някъ-кьяш* «части тела» (рука + нога), *кьар-шин* «корм для животных» (трава + вода) и т.д.

Данное положение особенно явственно выступает в парном сочетании «берк-берж» (еда, пища + питье). В русском языке наблюдается аналогичное сочетание «еда-питье».

В результате дальнейшего семантического развития начинает ощущаться некая абстрактность семантики, которая освобождает от собирательности, обобщения однородных явлений, предметов, вещей и т.д.

Главным тормозящим фактором отвлеченного абстрактного понимания общего значения парных сочетаний в даргинском языке является выражение собирательности, когда налицо смысловая составляющая составных компонентов.

В даргинском языке наблюдается группа парных сочетаний с неопределенными отношениями между компонентами. З.Г. Абдуллаев отмечал, что «существует группа композитных образований копулятивного типа, один из компонентов которых, а в ряде случаев и оба компонента, не имеет четкой семантики, в силу чего отношения между компонентами в таких сложных образованиях носят неопределенный характер» [1, с. 298].

Некоторые компоненты парных сочетаний могут быть и неполнозначными. В таком случае один из компонентов парного сочетания, имея форму самостоятельного слова, семантически выступает в «ослабленном» виде, хотя нет и полной грамматизации.

В таких сочетаниях наблюдается игра слов, изменение облика одного из компонентов до неузнаваемости, демотивация вследствие исчезновения из языка реалии. Так, один их составных компонентов, чаще всего это второй компонент, лишен лексического значения и без данной структуры ничего не означает. Например: *гьалмагь-хъилан* «друзья-товарищи» (гьалмагъ «друг» + хъилан (ничего не означает), *насаб-сина* «родня» (насаб «род» + сина (ничего не означает), *унра-хунра* «соседи и прочие» (унра «сосед» + хунра (ничего не означает), *гьай-май* «разговоры» (гьай «разговор, слово» + май (ничего не означает), *чяй-май* «чай с чем-нибудь (чяй «чай» + мяй (ничего не означает)), *дару-хару* «порох и

прочее» (дару «порох» + хару (ничего не означает), *унза-хунза* «комплекс дверей и окон» (унза «дверь» + хунза (ничего не означает).

Научная новизна определяется тем, что в статье проводится подробный анализ словообразовательных возможностей парных сочетаний разных типов, установление определённых тенденций в образовании производных в зависимости от типа, значения парных сочетаний представляют большие возможности в исследовании неисчерпаемых возможностей создания новых парных сочетаний в даргинском языке.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении характера взаимоотношения компонентов сложных слов в даргинском языке, что, безусловно, помогает установить сущность сложных слов, степень спаянности компонентов.

Практическая ценность представлена тем, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании даргинского языка, в составлении словообразовательных словарей даргинского языка.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к выводу о том, что в синонимичных и антонимичных парных сочетаниях даргинского языка больше всего выражается семантика собирательности, обобщенности однородных явлений, предметов, качества, состояния, проявления действия, а также многократности совершения действия.

Парные сочетания в даргинском языке представляют собой высшую ступень абстракции сравнительно с простым словом, так как в них объединяются два понятия. Полученные нами результаты не исчерпывают возможностей изучения парных сочетаний в даргинском языке. Они позволяют наметить новые пути исследования. Дальнейший анализ словообразовательных возможностей парных сочетаний разных типов, установление определённых тенденций в образовании производных в зависимости от типа, значения парных сочетаний представляют большие возможности в исследовании неисчерпаемых возможностей создания новых парных сочетаний. Перспективным направлением представляется исследование явлений синонимии и антонимии между парными сочетаниями, так как данные сочетания принадлежат к наиболее подвижной части лексики, легко возникают, то рассмотрение их в этом аспекте представляет большой практический интерес. Данный тип словообразования в даргинском языке охватывает собой довольно значительный слой лексики вторичного образования. По сочетательным особенностям компонентов и выражаемым ими функционально-семантическим отношениям парные сочетания чрезвычайно разнообразны.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык:* в 3 т. Москва, 1993.
2. Ганиев Ф.А. *Образование сложных слов в татарском языке*. Москва, 1982.
3. Мусаев М.-С.М. *Даргинский язык*. Махачкала, 2014.
4. Саидова Б.К. *Образование сложных слов в даргинском литературном языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.

References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk:* v 3 t. Moskva, 1993.
2. Ganiev F.A. *Obrazovanie slozhnyh slov v tatarskom yazyke*. Moskva, 1982.
3. Musaev M.-S.M. *Darginskij yazyk*. Mahachkala, 2014.
4. Saidova B.K. *Obrazovanie slozhnyh slov v darginskom literaturnom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.09.21

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-379-382

Saveleva I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saviren1973@mail.ru*

INTENTIONAL ATTITUDES OF COMMENTATORS AS SUBJECTS OF NON-PROFESSIONAL POLITICAL DISCOURSE. The article discusses a problem of determining intentions of political commentators on the web. The basic pragmatic category of intention is determined in accordance with the paradigm of the communicative roles of the comments' authors. The paper considers in more detail options for the implementation of the macro-intention "I comment", determined by the communicative role of the commentator as a subject of non-professional political discourse. Based on the analysis of the discourse of commentaries in Russian and English, three main intentions of the discourse subject have been identified: evaluative, ascertaining and adapting. These intentional attitudes receive a variable implementation in the discourse of amateurs. In particular, the ascertaining intention is implemented in accordance with the principle "from politics to everyday life" and, conversely, "from everyday life to politics".

Key words: **communicative role, subject, political discourse, intention, proposition, comment, policy, statement, author.**

И.В. Савельева, *канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saviren1973@mail.ru*

ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ АВТОРОВ КОММЕНТАРИЕВ КАК СУБЪЕКТОВ НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье рассматривается проблема определения интенций авторов политических комментариев в сети. Базовая прагматическая категория интенции определяется в соответствии с парадигмой коммуникативных ролей автора комментария. В работе более подробно рассматриваются варианты реализации макроинтенции комментирования, детерминируемые коммуникативной ролью комментатора как субъекта непрофессионального политического дискурса. На основании анализа дискурса русскоязычных и англоязычных комментариев выделены три основные интенции субъекта дискурса: оценочная, констатирующая и адаптирующая. Эти интенциональные установки получают вариативную реализацию в дискурсе непрофессионалов. В частности, констатирующая интенция имплементируется в соответствии с принципом «от политики к повседневности» и, наоборот, «от повседневности к политике».

Ключевые слова: **коммуникативная роль, субъект, политический дискурс, интенция, пропозиция, комментарий, политика, высказывание, автор.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00522

В антропоцентрической лингвистике интенция признается важнейшим компонентом речевой деятельности, влияющим на исход коммуникации, эффективную реализацию прагматических целей участников общения [1 – 5]. Интенция лежит в основе любого речевого акта и определяет его иллокутивную силу. Она видится как затекстовая, экстралингвистическая категория, введенная в лингвистическую прагматику, в частности в теорию речевых актов, для более точного описания иллокуции как второго этапа анализа и прагматического компонента высказывания [4]. Ю.Н. Антоновой коммуникативная интенция определяется как «конкретная цель высказывания, отражающая потребности и мотивы говорящего. Она мотивирует речевой акт, лежит в его основе, воплощается в интенциональном смысле, который имеет разнообразные способы языкового выражения в высказываниях» [1].

В то же время совокупность интенций в одном тексте позволяет говорить о целостной внутритекстовой категории интенциональности как способности текста указывать на ведущее коммуникативное намерение его автора [3; 6].

Исследования в области политического дискурса показывают, что основными интенциями его субъектов являются привлечение на свою сторону как можно большего числа граждан, положительная самопрезентация политика, персуазивность и прочие [7]. Однако в последнее время активно разрастается практика неинституциональной политической коммуникации, производимая рядовой личностью с позиций обыденной интерпретации политики [8; 9; 10]. На сегодняшнем этапе развития лингвистической прагматики, лингвоперсонологии, теории речевого воздействия, политической лингвистики интенциональность авторов непрофессионального политического дискурса (далее – НПД) недостаточно изучена, поэтому проблема

установления интенций субъектов НПД видится достаточно актуальной. Репертуар реализуемых дискурсивных интенций, являющихся вариантами макроинтенции комментирования, является предметом нашего исследования.

С позиций персоноцентрического подхода совокупность интенций авторов политических комментариев определяется одной из коммуникативных ролей, детерминирующих формирование и реализацию в дискурсе глобальной интенции «непрофессионального комментирования политики» [10]. В связи с этим настоящее исследование нацелено на описание интенциональных установок комментатора-непрофессионала, реализуемых им в коммуникативной роли субъекта НПД – одной из репертуара его «профессионально-речевых ролей» [6]. Теоретическая и практическая значимость обусловлены вкладом в лингвистическую прагматику, коммуникативные исследования дискурса, политическую лингвистику, лингвоперсонологию в связи с описанием новых интерактивных моделей коммуникации с участием языковой личности рядового носителя языка.

Мы рассматриваем варианты глобальной интенции, которую можно частично соотнести с глаголом «комментировать» – давать вербальное толкование каким-либо фактам, событиям, написанному материалу.

Очевидно, что с развитием интерактивных технологий и виртуальной анонимной коммуникации комментирование как жанровый тип, как формат общения, принятый на большинстве медиаплощадок, как коммуникативная практика, а также как макроинтенция, объединяющая авторов, оставляющих свои реплики в лентах под новостями, видоизменилось [11]. Речевой акт «Я комментирую» получает значительное множество вариативных имплементаций, допускающих различные типы микровысказываний: от реплик к конкретным фрагментам новостного дискурса до констатирующих высказываний, вопросов и прямых обращений к его политическим субъектам. Эти факторы обусловливают новизну исследования.

Как субъект НПД, автор комментария оценивает и интерпретирует политическую действительность согласно непрофессиональной политической картине мира. Он встраивает новые политические события в систему интериоризованных явлений (политического знания), репрезентирует в продуцируемом им дискурсе свои ценностные установки, описывает политическую реальность согласно собственному мировидению. В коммуникативной роли субъекта / автора / пишущего комментатор реализует три основных интенции: оценочную, констатирующую и адаптирующую.

Оценочная интенция комментаторов-продуцентов имеет эксплицитное и имплицитное выражение в дискурсе. Как правило, система оценок варьируется согласно оппозициям «хороший / плохой», «истинный / ложный», «свой / чужой». Первая оппозиция соотносит оценочную интенцию автора с системой экзистенциальных категорий, вторая – с политической риторикой акторов и дискурсом медиа / профессиональных журналистов, третья – с личной политической позицией субъекта дискурса.

Эксплицитное выражение оценочной интенции в соответствии с экзистенциальными ориентирами «хороший – плохой» реализуется довольно часто. Причиной этому является анонимный характер коммуникации, принимая участие в которой, субъекты имеют возможность открыто выражать свои взгляды на политику. Так, с помощью лингвистических маркеров оппозиции «хороший – плохой» комментаторы регулярно оценивают политических акторов как в профессиональном, так и в общечеловеческом аспектах. В англоязычном дискурсе, предметом которого являются последние новости о деятельности крупных политических фигур Соединенных Штатов, интенции авторов часто направлены на критику действующего президента:

– *We've got an anti-American racist nation killer as President* [12].

– *joey is totally corrupt--always has been--corrupt to the core--as far as Hunter goes, the apple doesn't fall far from the tree!!* [12].

– *This administration and especially the Biden family is the most corrupt I've seen in US politics* [12].

В первом высказывании оценка имеет тотальный характер. Автор гиперболизирует полномочия президента и использует ряд номинативных конструкций Adj + N и N + N с отрицательной коннотацией *an anti-American racist, nation killer*. Постановка в один ряд нескольких единиц негативной эмоционально-оценочной лексики – прием, использованный комментатором как дискурсивный интенсификатор. Поступки объекта оценки не просто ошибочны – они несут угрозу для всей нации, поскольку объект – настоящее воплощение зла.

В последующих двух репликах авторы выделяют в структуре предмета оценки один из аспектов и фокусируются на гиперболизированном представлении, с одной стороны, человеческих, а с другой, профессионально значимых качеств лидера США – честности и неподкупности. Оценочные выражения *totally corrupt, corrupt to the core, the most corrupt I've seen* являются речевыми единицами, контекстуально употребляемыми для интенсификации названных качеств в противоположном их варианте. Коррумпированный лидер соотносится с категорией «плохой лидер» в сознании рядового гражданина и располагается комментатором на крайней точке отрицательных показателей оценочной шкалы.

Неочевидность реализации оценочной интенции прослеживается в реплике к новостям о деятельности Джо Байдена на сайте агентства «Fox News»:

BlackRock has major infrastructure projects in Mexico and controls Mexico's pension funds. Wonder why ***the Biden Regime*** *will not secure the border or turn back illegal aliens?* [13].

С одной стороны, в данном комментарии автор излагает факты о корпорации BlackRock с позиций безоценочного взгляда. Однако его интенциональную установку передает политическое клише ***the Biden Regime***, контекстуальное включение которого актуализирует сему тоталитарного государства, диктатуры. В словаре Oxford English Dictionary (OED) находим следующее значение данного слова: «a government, especially one that has not been elected in a fair way: a fascist/totalitarian/military, etc.» [14].

Истинность / ложность как оценочная оппозиция политического дискурса, реципиентом которого являются авторы комментариев, становится актуальной при обсуждении новостей, цитирующих непосредственные высказывания самого политического ритора. Оценке на предмет истинности / ложности подвергаются и высказывания представителей прессы. Оценочная интенция в непрофессиональном дискурсе о политике может реализовываться вариативно в пределах одного текста: от косвенного выражения оценки через иронию до прямого ассертива аксиологического плана:

Что они в это NI курят? Королевство кривых зеркал. *Поступающий в Европу более дешевый газ по безопасному маршруту несет опасность для ЕС.* <…> ***Чем более безумная ложь – тем больше в нее поверят*** [15].

Зачин дискурса оформлен вопросом риторического характера. Семантика разговорного выражения эксплицирует недоверие автора источнику новостей и его ироничное отношение к официальному дискурсу *NI* (*The National Interest* – американский консервативный журнал о международной политике). Следующая за ним неполная номинативная конструкция также имеет оценочный прагматический потенциал, транслирующий идею о необъективности медийного источника. Заключительная ассерция автора сформулирована в виде сравнительного оборота *чем, … тем*. Тем самым автор указывает на рычаги воздействия на адресата, доверчиво воспринимающего официальные источники. Помимо этого, комментатор предупреждает, что пресса и политики часто прибегают к помощи обратного эффекта от заведомо неистинных суждений в целях манипуляции массовым сознанием.

Реализация оценочной интенции сквозь призму оппозиции «свой / чужой» имеет вполне очевидную экспликацию в следующем фрагменте непрофессионального дискурса о политической системе современного американского государства:

I voted for democrats straight down the ticket in 2020 because I was ***so mad at Trump*** *and his henchmen. I* ***have voted in every single election*** *locally and nationally since 1980 and am* ***so tired of these games*** *they think we're pawns. This whole thing is* ***very frustrating*** *and if Joe and the rest of the dysfunctional media hounds in DC don't deliver* ***I want Liz Cheney*** *on the ticket. Democrats screw up their own agenda every time.* ***Republicans stick together*** *even if it's disastrous that's why they succeed.* ***Democrats have no clue*** *how to win for the long term* ***NONE****.* ***They are pansies****.*

Liz has integrity*,* ***admits when she's wrong and stands firm in her convictions****.* ***I admire*** *her.* ***I gave money to her campaign*** *today* [13].

Автор комментария подробно и открыто объясняет свою политическую позицию, являясь, прежде всего, политическим активным гражданином, голосующим на каждых выборах. Затем субъект дискурса поочередно приводит аргументы против республиканцев, сначала откровенно высказывая неприязнь к Трампу – *I was so mad at Trump and his henchmen*, а затем и по отношению к оппозиции. Принимая во внимание его дальнейшие высказывания *Joe and the rest of the dysfunctional media hounds in DC don't deliver*; *Democrats have no clue how to win for the long term NONE. They are pansies*, едва ли можно утверждать, что демократы оправдывают его доверие. В данном контексте у английского слова *pansies* актуализируется пренебрежительное значение «мужские штанишки / портки». Таким образом, оценочная интенция автора сфокусирована на экспликации своей политической позиции: и республиканцы, и демократы для него «чужие». Единственный политический деятель является «своим» (точнее, «своей») – Лиз Чейни, представитель штата Вайоминг в правительстве США. И эта позиция эксплицитно репрезентируется в резюмирующем абзаце. Субъективность оценки и релевантность политики как витальной сферы для данного автора подчеркивается синтаксическим параллелизмом конструкций и неоднократным употреблением личного местоимения *I*. В дискурсе данного автора местоимение «Я» функционирует как: 1) маркер политического агента (автор совершает политическое действия – голосует ***I*** *have voted in every single election*), 2) как маркер субъекта с определенной ментально-психологической сферой (автор – носитель психологических, эмоциональных, волевых состояний ***I*** *am so tired of these games;* ***I*** *want Liz Cheney*), и 3) как маркер реального субъекта (автор совершает конкретные действия – дает деньги на предвыборную кампанию своего кандидата ***I*** *gave money to her campaign*).

Констатирующая интенция реализуется субъектами в двух вариантах: от политики к повседневности и от повседневности к политике. Первый вариант реализации в дискурсе констатирующей интенции представлен в следующем примере:

This always ***happens****. One or two politicians get the idea that if they become the sole holdouts, they can* ***amplify their political capital****. It's just disgraceful. I guess that's what* ***happens*** *when* ***the public plucks some nobody off the street*** *and* ***places them in a position of power*** [16].

Автор в своем дискурсе встает на позицию анализирующего наблюдателя и реализует констатирующую интенцию, на что явно указывает первая фраза *This always happens*. Последующая часть дискурса разворачивается по принципу от политики к повседневности. Вступительная пропозиция, устанавливающая регулярность событий, соотносится с политической действительностью, в частности с перераспределением политического капитала. Далее автор приводит пример, демонстрирующий аналогичные перипетии в более широком контексте. Данный контекст объективирует идею автора о генезисе политических отношений, де факто представляющих собой отношения доминирования и подчинения. Дважды встречающийся в тексте глагол *happen* (англ. – происходить, случаться) также является лингвистическим маркером констатирующей интенции субъекта.

Второй вариант констатирующей позиции субъекта НПД в процессе разворачивания дискурса по принципу «от повседневности к политике» наблюдаем в следующем тексте:

Biden doesn't visit any gas stations *or* ***grocery stores*** *so the dummy doesn't know what he has done to the average American.* ***In my little slice of heaven*** *a gallon of gas is $1 higher and at the grocery store everything is costing more and more every week. But hey,* ***the Biden family is living high off the hog*** *with Joe's 10% and the Ice cream is great* [12].

В данном тексте предмет обсуждения (Джо Байден) вводится в повседневный контекст: *visit any gas stations or grocery stores*. Рутина не касается президента, он, по мнению автора комментария, далек от среднего американца. На первый взгляд, политическая сфера отсутствует, реализация интенции производится в обыденном ключе. Более того, автор репрезентирует себя в локусе сугубо житейского типа: *In my little slice of heaven*. Однако в дискурсе также транслируется смысл о том, что политики – это представители народа, а не небожители (*the Biden family is living high off the hog*), о чем многие, в частности недавно избранный президент, часто забывают.

Адаптирующая интенция реализуется через приемы категоризации и концептуализации политической действительности. Адаптация нового знания также происходит с доминирующей репрезентацией в дискурсе обыденной картины мира; либо, наоборот, задействована политическая концептосфера, и комментатор склонен оперировать профессиональными категориями. Так, политика как повседневность репрезентируется в следующих текстах: *любая приобретённая вещь имеет последствия и для всех разные* [15].

Данная реплика может предметно соотноситься с любыми явлениями как профессиональной, так и непрофессиональной области жизнедеятельности. Она максимально абстрагирована (*любая, всех*) и, скорее, в сознании рядового читателя сопрягается с миром простых *вещей*. Обыденность репрезентирована не только на семантическом уровне, но и на графическом: автор начинает новое предложение со строчной буквы, не следуя нормам орфографии. Он пишет текст как бы между делом: это действие рутинно и поэтому небрежно.

Одним из интересных приемов реализации адаптирующей интенции является прием привлечения прецедентного текста. В следующей реплике комментатор адаптирует новую информацию посредством проведения аналогии с фильмом «Бриллиантовая рука». Реализация его адаптирующей интенции не носит очевидный характер, но устанавливается через общие для русской лингвокультуры пресуппозиции:

Все пропало, все пропало, гипс снимают клиент уходит, все пропало Лёлик [15].

Знание сюжета и интенций автора реплики помогает понять замысел субъекта – сделка расторгнута, заговор не удался. Таково умозаключение комментатора, вносящего свой вклад в обсуждение топика «Украина потерпит убытки при запуске газопровода "Северный поток-2"».

Политика как особая профессиональная область со специфическим набором концептуальных понятий представлена комментаторами с адаптирующей установкой, реализуемой в следующем фрагменте дискурса комментариев:

The whole issue with ***Trump*** *was simply a smoke screen to push attention away from the* ***Clintons/Obama/Biden ties*** *that go deeeep with a lot of* ***control and money*** [13].

В представленном высказывании обращает на себя внимание способность автора объединить в один класс сразу несколько лиц *Clintons/Obama/Biden*. Данная триада противопоставляется одному лицу – Д. Трампу, представителю республиканской партии США. По мнению автора комментария, нечестные финансовые сделки – это тот острый вопрос, который касается и действующего президента, и актуален при упоминании двух предыдущих политиков демократического крыла. Именно этот недостаток позволяет найти связь между всеми тремя лидерами. Адаптирующая интенция реализуется в тексте посредством когнитивно-дискурсивного приема категоризации. Любопытно, что в данном фрагменте автор использует лексему *Clintons*, обозначающую не только президента Билла Клинтона, но и его семью, по всей вероятности, он подразумевает Хиллари Клинтон как значимого для американских избирателей государственного деятеля.

Подводя итоги, отметим, что спектр коммуникативных интенций субъектов непрофессионального дискурса достаточно разнороден. Это обусловлено сложным характером коммуникативной роли продуцента реплик в формате комментариев к политическим статьям. Рассмотрение одной из принимаемых коммуникативных ролей, а именно – роли субъекта дискурса, приводит нас к следующим выводам.

Как личность, продуцирующая комментарии и реализующая макроинтенцию, условно заданную семантикой жанра комментария как поясняющего чужое слово или действия высказывания, субъект дискурса реализует оценочную интенцию в качественно разных дискурсивных вариантах.

Как политически активный субъект, гражданин, имеющий определенную политическую позицию субъекта дискурса, склонен к репрезентации данной позиции через семантическую оппозицию «свой – чужой».

Находясь в роли наблюдателя / аналитика, вскрывающего регулярные каузальные связи между миром политики и повседневности, субъект дискурса реализует констатирующую интенцию согласно двум принципам: от политики к повседневности и наоборот.

И, наконец, принимая коммуникативную роль реципиента политического знания, субъект интериоризирует новую информацию, реализуя адаптирующую интенцию. В таком случае продуцент интернет-комментария вписывает политическое событие в обыденный мир вещей. В ином подходе к реализации адаптирующей интенции, субъект склонен рассматривать сферу политики как элитарную, институциональную область с особым дискурсивным слогом. Учитывая фокусность такого подхода, автор комментариев также может реализовать адаптирующую интенцию посредством когнитивной переработки политических понятий, не привлекая широкий спектр экзистенциальных вопросов.

Библиографический список

1. Антонова Ю.Н. *Интенция говорящего в аспекте коммуникативно-целевой семантики*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Орел, 2006.
2. Клушина Н.И. Интенциональный метод в современной лингвистической парадигме. *Медиаскоп.* 2012; № 4. Available at: http://mediascope.ru/node/1242
3. *Медиатекст как полиинтенциональная система:* сборник статей. Санкт-петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2012.
4. Серль Дж. Природа интенциональных состояний. *Философия, логика, язык*. Москва, 1987: 96 – 126.
5. Формановская И.Н. *Речевое общение*. Москва: Русский язык, 2002.
6. Кара-Мурза Е.С. Полиинтенциональность медиатекста (на материале путеводителя как досугового издания). *Медиатекст как полиинтенциональная система:* сборник статей. Санкт-Петербург, 2012: 33 – 39.
7. Пильгун Е.В. *Лингвистические и социокультурные особенности политического дискурса американского варианта английского языка.* Минск: РИВШ, 2016.
8. Голев Н.Д., Шпильная Н.Н. Обыденная медиакоммуникация как социоречевая сфера: постановка проблемы и границы проявления. *Медиалингвистика*. 2021; № 8 (1): 23 – 34. Available at: https://medialing.ru/issledovanie-setevogo-prosvetitelskogo-zhanra-na-primere-mediaproekta-newtonew/
9. Ким Л.Г., Мустайоки А., Пиетиляйнен Ю. Восприятие модернизации русскими студентами как результат влияния образа автора на интерпретацию политического текста. *Политическая лингвистика*. 2013; № 4: 47 – 58.
10. Савельева И.В. Текстовые стратегии при порождении интернет комментариев: лингвоперсонологический аспект. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; № 4 (41): 50 – 52.
11. Мельник Н.В. Дериватологическая интерпретация вторичных текстов разных типов. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2012; № 13: 69 – 73.
12. Levine J. Biden received funds from top Russia lobbyist before Nord Stream 2 giveaway. *Fox News.* 2021; 29 мая. Available at: https://www.foxnews.com/politics/biden-received-funds-from-top-russia-lobbyist-before-nord-stream-2-giveaway
13. Koffler K. Battered Biden under siege as crises confound the White House. *Fox News.* 2021; 12 мая. Available at: https://www.foxnews.com/politics/biden-israel-mexican-border-colonial-pipeline
14. *Oxford Learners' Dictionaries.* Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english
15. NI предупредил Европу о расплате за «Северный поток – 2». *РИА Новости.* 2021; 12 августа. Available at: https://ria.ru/20210812/potok-1745417393.html
16. Biden Struggles to Unite His Own Party Behind His Economic Agenda. *The New York Times.* 2021; 28 сентября. Available at: https://www.nytimes.com/2021/09/29/business/biden-agenda-sinema-manchin.html

References

1. Antonova Yu.N. *Intenciya govoryaschego v aspekte kommunikativno-celevoj semantiki*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Orel, 2006.
2. Klushina N.I. Intencional'nyj metod v sovremennoj lingvisticheskoj paradigme. *Mediaskop*. 2012; № 4. Available at: http://mediascope.ru/node/1242
3. *Mediatekst kak poliintencional'naya sistema*: sbornik statej. Sankt-peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2012.

4. Serl' Dzh. Priroda intencional'nyh sostoyanij. *Filosofiya, logika, yazyk*. Moskva, 1987: 96 – 126.
5. Formanovskaya I.N. *Rechevoe obschenie.* Moskva: Russkij yazyk, 2002.
6. Kara-Murza E.S. Poliintencional'nost' mediateksta (na materiale putevoditelya kak dosugovogo izdaniya). *Mediatekst kak poliintencional'naya sistema:* sbornik statej. Sankt-Peterburg, 2012: 33 – 39.
7. Pil'gun E.V. *Lingvisticheskie i sociokul'turnye osobennosti politicheskogo diskursa amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka.* Minsk: RIVSh, 2016.
8. Golev N.D., Shpil'naya N.N. Obydennaya mediakommunikaciya kak sociorechevaya sfera: postanovka problemy i granicy proyavleniya. *Medialingvistika*. 2021; № 8 (1): 23 – 34. Available at: https://medialing.ru/issledovanie-setevogo-prosvetitelskogo-zhanra-na-primere-mediaproekta-newtonew/
9. Kim L.G., Mustajoki A., Pietilyajnen Yu. Vospriyatie modernizacii russkimi studentami kak rezul'tat vliyaniya obraza avtora na interpretaciyu politicheskogo teksta. *Politicheskaya lingvistika.* 2013; № 4: 47 – 58.
10. Savel'eva I.V. Tekstovye strategii pri porozhdenii internet kommentariev: lingvopersonologicheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; № 4 (41): 50 – 52.
11. Mel'nik N.V. Derivatologicheskaya interpretaciya vtorichnyh tekstov raznyh tipov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 13: 69 – 73.
12. Levine J. Biden received funds from top Russia lobbyist before Nord Stream 2 giveaway. *Fox News*. 2021; 29 maya. Available at: https://www.foxnews.com/politics/biden-received-funds-from-top-russia-lobbyist-before-nord-stream-2-giveaway
13. Koffler K. Battered Biden under siege as crises confound the White House. *Fox News.* 2021; 12 maya. Available at: https://www.foxnews.com/politics/biden-israel-mexican-border-colonial-pipeline
14. *Oxford Learners' Dictionaries.* Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english
15. NI predupredil Evropu o rasplate za "Severnyj potok – 2". *RIA Novosti.* 2021; 12 avgusta. Available at: https://ria.ru/20210812/potok-1745417393.html
16. Biden Struggles to Unite His Own Party Behind His Economic Agenda. *The New York Times.* 2021; 28 sentyabrya. Available at: https://www.nytimes.com/2021/09/29/business/biden-agenda-sinema-manchin.html

Статья поступила в редакцию 30.09.21

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-382-383

***Starikova D.D.**, postgraduate, teaching assistant, Bashkir State University (Russia, Ufa), E-mail: StarikovaDa@yandex.ru*

SYNERGETIC NATURE OF THE CONCEPT OF HAPPINESS. The article highlights the connection between such scientific areas as synergetics – the study of self-organization of systems, and cognitive linguistics – a branch of linguistics that studies the connection between language and consciousness. Article aims at proving of applicability of synergertcs' methods in the field of cognitive studies. This article examines the concept of *happiness* in the discourse of dystopian genre in order to prove that the methods of synergetics are applicable to cognitive linguistics, and that the concept, as a complex and multi-level system of conceptual components, has a synergistic nature. The research contains a brief theoretical background, and presents the course of analysis of the system of the concept of *happiness* from the point of view of its synergetic nature, that is the states of the concept system at all stages of self-organization of the system, as well as the results of this study.

Key words: **cognitive linguistics, synergetics, concept, dystopia, happiness.**

***Д.Д. Старикова**, аспирант, асс., БашГу, г. Уфа, E-mail: StarikovaDa@yandex.ru*

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА КОНЦЕПТА «HAPPINESS»

Данная статья посвящена связи между такими научными направлениями, как синергетика – науки о самоорганизации систем, и когнитивная лингвистика – ветвью языкознания, изучающей взаимосвязь языка и сознания. Целью статьи является доказать переносимость методов синергетики на исследования в рамках когнитивной лингвистики. В данной статье рассматривается концепт *happiness* в дискурсе антиутопии с целью доказать, что методы исследования синергетики применимы к когнитивной лингвистике, и что концепт, как сложная и многоуровневая система понятийных компонентов, обладает синергетической природой. В данной статье имеется краткая теоретическая справка, а также представлен ход анализа системы концепта *happiness* с точки зрения его синергетической природы, а именно состояние системы концепта на всех стадиях самоорганизации системы, а также результаты данного исследования.

Ключевые слова: **когнитивная лингвистика, синергетика, концепт, антиутопия, счастье.**

Синергетическая модель постепенно входит во все области научного познания, и лингвистика тому не исключение. В последние годы все чаще можно встретить интеграцию синергетической мысли в разные области языкознания, где она переплетается, обогащает и даёт новый виток уже давно устоявшимся теориям и методикам.

Таким образом, актуальность и научная новизна данной статьи заключается в синтезе синергетических методов с методами когнитивной лингвистики, а ее целью стоит доказать применимость синергетической модели к исследованию концептов. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть основные принципы синергетики.
2. Набрать достаточно эмпирического материала на базе англоязычных романов в жанре антиутопии.
3. Произвести контекстуальный анализ отобранных примеров и доказать, что развитие концепта соотносится с синеретическими принципами самоорганизации систем.

Научная новизна заключается в уникальном подходе к изучению концептов через призму актуальной синергетической мысли. Теоретическая значимость обусловлена обширным теоретическим обзором литературы по проблеме исследования, практическая – богатым иллюстративным материалом.

Так, синергетическая мысль не обошла стороной такое направление лингвистики, как когнитивистика, исследующее связь языка и сознания (когниции). Цель когнитивной лингвистики – понять, как именно осуществляется восприятие и познание окружающего мира [1, с. 8]. Основное понятие когнитивной лингвистики – концепт – содержательная сторона словесного знака, за которой стоит понятие, выработанное опытом народа и имеющее исторические корни, соотносимое и противопоставляемое другим понятиям [2, с. 606 – 622]. Из концептов составляется семантическое пространство конкретного языка, по семантическому пространству можно судить о структурах знаний в их конкретно-национальном преломлении [3, с. 5].

В данной статье мы рассмотрим, как именно когнитивная лингвистика может взаимодействовать с лингвосинергетикой, и продемонстрируем, что концепт не только может рассматриваться с синергетической точки зрения, но также сам по себе имеет синергетическую природу, на примере употребления концепта *happiness* в рамках жанра антиутопии.

Синергетика, согласно Г. Хакену, – теория образования новых свойств у целой системы в ходе взаимодействия её частей [4, с. 16 – 19]. В первую очередь синергетика рассматривает процессы появления, развития и гибели структур, что в какой-то степени можно соотнести с такими когнитивными процессами, как классификация, категоризация и концептуализация мира вокруг человека [5, с. 32 – 37]. Таким образом, мы можем рассматривать «жизнь» одного или группы смежных концептов как «жизнь» определённой структуры.

Согласно основным принципам синергетики, любая структура переживает 7 стадий развития. При этом существуют две фазы порядка, три фазы порождения и 2 фазы обновления системы.

1. Гомеостатичность – состояние «покоя» в системе, при которой она самоорганизуется и поддерживает внутри себя порядок, двигаясь и существуя ради определенной цели.
2. Иерархичность – принцип системы, предусматривающий наличие структурных компонентов, находящихся в иерархических отношениях. Данный прицип также характеризуется целостностью и наличием определенной цели развития.
3. Нелинейность – непредсказуемость поведения системы, где она близится к критической точке – точке бифуркации, где должна будет пойти по одному из новых сценариев развития [6, с. 216 – 218].
4. Незамкнутость – открытость системы; отсутствие между системой и окружающим миром непроницаемого барьера, за счет чего она способна получать информацию извне, усложняться и организовываться за ее счет.
5. Неустойчивость – состояние системы, где она подвержена флуктуациям – колебаниям, в результате чего становится восприимчивой к влиянию внешней среды [7] и, наконец, достигает точки бифуркации.
6. Эмерджентность – стадия развития системы, на которой она обогащается новым качеством.
7. Наблюдаемость [8, с. 51 – 64].

Таким образом, можно утверждать, что концепт на протяжении своего существования так или иначе проходит эти фазы, при этом система и структура концепта могут меняться как индивидуально для каждого человека, так и коллективно. Например, понимание концепта *happiness* одного индивида может резко отличаться от его понимания другим индивидом, так как в какой-то момент структура концепта первого под воздействием внешних факторов прошла точку бифуркации и выбрала новый вариант развития.

Именно в таком контексте, как правило, и происходит «перерождение» концепта *happiness* в произведениях антиутопического жанра. Антиутопия – жанр, направленный на критику утопической модели общества, где понятие счастья возведено в Абсолют. Именно поэтому в данном жанре концепт *happiness* имеет потенциал для наиболее широкого раскрытия. Важно подчеркнуть, что данный концепт раскрывается в рамках антиутопического мира от обратного – наблюдая за «идеальным» обществом, читатель понимает, насколько на самом деле несчастны живущие в нем люди.

Практически обязательным компонентом данного жанра является радикально-тоталитарное государственное управление, умело исказившее понимание концепта *счастья* (*happiness*) – совершенно не противореча его словарному истолкованию, основными компонентами которого являются *satisfaction*, *well-being*, *fulfillment*, *pleasure*. Да, нельзя не согласиться с тем, что все эти семы действительно могут составлять из себя счастье, но деспотичное антиутопическое государство категорически не позволяет проникнуть внутрь другим компонентам, тем, что могут поставить под сомнение идеализацию навязанных тоталитарным режимом ценностей.

Именно поэтому в рамках жанра обязательно появляется такой герой (как правило, протагонист произведения), который противостоит жесткому тоталитарному режиму, контролирующему не только жизни граждан антиутопического государства, но и их желания и мысли. В какой-то момент существующая система концепта *happiness* перестает удовлетворять представление героя о самом понятии счастья, и тогда система концепта начинает самоорганизовываться в совершенно новую.

В классической антиутопии люди, живущие в условиях, представленных канонами жанра, убеждены, что абсолютно счастливы: они безоговорочно уверены в завтрашнем дне, а их базовые потребности всегда удовлетворены. Таким образом, система концепта *happiness* в сознании большинства характеризуется своей гомеостатичностью – порядком, а его компоненты уже давно находятся между собой в отношениях строгой иерархии, где такие компоненты, как *well-being* и *satisfaction,* являются главенствующими. Но любой читатель понимает, что их счастье фальшиво – что это лишь искусственный продукт тоталитарного режима:

- *"And that," put in the Director sententiously, "that is the secret of happiness and virtue-liking what you've got to do. All conditioning aims at that: making people like their unescapable social destiny" (Aldous Huxley "Brave New World").*
- *"Every success, every achievement, every victory, every scientific discovery, all knowledge, all wisdom, all happiness, all virtue, are held to issue directly from his leadership and inspiration. Nobody has ever seen Big Brother" (George Orwell "1984").*

Так, главного героя произведения такая модель концепта *happiness* не устраивает: он постепенно начинает осознавать своё «несчастье». Это происходит из-за открытости любой системы, и в результате наблюдения за окружающим героя миром и взаимодействия с ним протагонист понимает, что на самом деле он глубоко несчастен. Система компонентов концепта *happiness* в его сознании постепенно перестает отвечать цели своего существования – герой не становится счастливее, и, таким образом, система уже не может оставаться гомеостатичной. Так, можно утверждать, что системы концептов также обладают свойством нелинейности – непредсказуемости своего поведения. В таком случае, она будет стремиться к точке бифуркации. Для протагониста утопического произведения это означает, что он начнет пытаться осознать истинное счастье, и стремиться к нему.

- *"And suddenly I felt the disappointment ebbing away and being replaced by a real happiness. We didn't do things like hug each other much at Hailsham. But I squeezed one of her hands in both mine when I thanked her" (Ishiguro Kazuo "Never Let Me Go").*
- *"Caesar is beside himself, the Capitol audience is hysterical, shots of crowds around Panem show a country* besotted with happiness*" (Suzanne Collins "Catching Fire").*
- "Well, I'd rather be unhappy than have the sort of false, lying happiness you were having here" (Aldous Huxley "Brave New World").
- "He's right. Happiness is important. Fun is everything. And yet I kept sitting there saying to myself, I'm not happy, I'm not happy".
- "I am." Mildred's mouth beamed. "And proud of it"" (Ray Bradbury "451 Fahrenheit").

Так, можно наблюдать, что старательно выстроенное деспотичным антиутопическим государством понятие счастья пошатнулось в сознании главного героя. Теперь он употребляет с ним такие эпитеты, как "lying", когда обращается к счастью окружающих его людей, или, наоборот, "real", когда начинает впервые чувствовать тепло настоящего счастья. Таким образом, в данный момент система концепта *happiness,* несомненно, может быть охарактеризована как неустойчивая, и в определённый момент достигнет точки бифуркации – момента, когда система должна будет либо свернуть на новый путь развития, либо откатиться к предыдущему. И так как в правилах жанра доказать извращенность подмены понятий антиутопического общества, протагонист начинает четко осознавать, что такое настоящее счастье:

- *"<…> her last thought was of the times when she had wanted to express, but found no way to do it, an instant's knowledge of a feeling greater than happiness, the feeling of one's blessing upon the whole of the earth, the feeling of being in love with the fact that one exists and in this kind of world <…>" (Ayn Rand "Atlas Shrugged").*

Таким образом, проявляется такое свойство систем, как эмерджентность – приобретение системой нового свойства. В случае с системой концепта *happiness* в рамках жанра антиутопии это будут такие компоненты значения концепта, как *свобода*, *любовь*, *право выбора* и др. Ведь герой, как и читатель, понимает, что жизнь людей на самом деле вполне возможна без богатства и стабильности. То, чего действительно не хватало протагонисту для достижения истинного счастья, оказывается возможностью познавать новое, совершать ошибки, выбирать свою судьбу и искренне любить. И авторы подтверждают, насколько сильно антиутопия исказила и вывернуло определение счастья:

- *"That the choice for mankind lay between freedom and happiness, and that, for the great bulk of mankind, happiness was better" (George Orwell "1984").*
- *"ART, SCIENCE-you seem to have paid a fairly high price for you happiness"" (Aldous Huxley "Brave New World").*

Таким образом, мы видим, как система концепта *happiness* в рамках жанра антиутопии может самоорганизовываться под влиянием внешней среды и внутренних переживаний героя, обновляясь и развиваясь в совершенно новую систему, с отличной от старой смысловой наполненностью. Таким образом, очевидно, что система концепта *happiness* проходит все стадии самоорганизации системы и тем самым может иметь синергетическую природу.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие. Москва: Издательский центр Академия, 2011.
2. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры. *Язык как материя смысла*: сборник статей в честь академика Н.Ю. Шведовой. Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2007: 606 – 622.
3. Никишина Ю.И. Понятие «концепт» в когнитивной лингвистике. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2002; Выпуск 21: 5 – 7.
4. Хакен Г. *Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах*. Москва: Мир, 1985.
5. Калашникова К.Р. *Лингвосинергетический подход к проблеме актуализации авторских смыслов в художественном дискурсе (на материале романа Д. Брауна «Код да Винчи»)*. Уфа, 2019.
6. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Москва: Прогресс, 1986.
7. Свирский Я.И. Интервью с С.П. Курдюмовым. *Вопросы философии.* 1991; № 6. Available at: http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/875
8. Буданов В.Г. *Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.

References

1. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr Akademiya, 2011.
2. Dem'yankov V.Z. Termin «koncept» kak `element terminologicheskoj kul'tury. *Yazyk kak materiya smysla*: sbornik statej v chest' akademika N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Izdatel'skij centr «Azbukovnik», 2007: 606 – 622.
3. Nikishina Yu.I. Ponyatie «koncept» v kognitivnoj lingvistike. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2002; Vypusk 21: 5 – 7.
4. Haken G. *Sinergetika. Ierarhii neustojchivostej v samoorganizuyuschihsya sistemah i ustrojstvah*. Moskva: Mir, 1985.
5. Kalashnikova K.R. *Lingvosinergeticheskij podhod k probleme aktualizacii avtorskih smyslov v hudozhestvennom diskurse (na materiale romana D. Brauna «Kod da Vinchi»)*. Ufa, 2019.
6. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Moskva: Progress, 1986.
7. Svirskij Ya.I. Interv'yu s S.P. Kurdyumovym. *Voprosy filosofii.* 1991; № 6. Available at: http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/875
8. Budanov V.G. *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.10.21

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-384-386

***Filistova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Translation Studies, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: nataliafilistova@yandex.ru*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF TEXT WORLDS IN "THE COLLECTOR" BY JOHN FOWLES. The article deals with a problem of creative modeling of text worlds in a literary text. The research material was the novel by the English writer John Fowles "The Collector". The research is carried out within the framework of the theory of text worlds and cognitive linguistics. The relevance of studying this issue is due to the fact that the work makes a certain contribution to the clarification and development of a relatively new and little-studied topic in Russia – the theory of text worlds, the concept of text worlds is clarified, a scheme for their study is being developed, and a strategy for using deictic categories is being clarified. The results of the analysis show that the reader (and the researcher) "enter" the text worlds of the characters with the help of certain deictic categories, which, in turn, are verbalized by various linguistic means.

Key words: **text worlds, inner world, outer world, deixis, deictic categories.**

***Н.Ю. Филистова**, канд. филол. наук, доц., БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, E-mail: nataliafilistova@yandex.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕКСТОВЫХ МИРОВ В РОМАНЕ ДЖОНА ФАУЛЗА «THE COLLECTOR»

Данная статья посвящена проблеме креативного моделирования текстовых миров в литературном тексте. Материалом исследования послужил роман английского писателя Джона Фаулза «The Collector». Исследование проводится в рамках теории текстовых миров и когнитивной лингвистики. Актуальность изучения данного вопроса обусловлена тем, что работа вносит определенный вклад в уточнение и разработку относительно новой и малоизученной в нашей стране теме – теории текстовых миров, уточняется понятие текстовых миров, разрабатывается схема их изучения, выясняется стратегия использования дейктических категорий. Результаты анализа показали, что читатель (и исследователь) «входят» в текстовые миры героев с помощью определенных дейктических категорий, которые, в свою очередь, вербализуются различными лингвистическими средствами.

Ключевые слова: **текстовые миры, внутренний мир, внешний мир, дейксис, дейктические категории.**

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью текстовых миров в отечественной лингвистике. Тем не менее данная проблема активно обсуждается и применяется на практике зарубежными учеными. Цель данной статьи – рассмотрение внутреннего мира главной героини и анализ его вербальной репрезентации в романе Джона Фаулза «The Collector». Объём проанализированного материала составил 273 страницы. В данной работе мы использовали описательно-аналитический метод, метод структурного и текстового анализа. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его выводы и результаты вносят определенный вклад в разработку теоретических вопросов, связанных с изучением текстовых миров. Практическое значение работы заключается в возможности использования ее результатов на занятиях по лингвистике текста, интерпретации художественного текста.

В современной лингвистике термин «текстовые миры» становится довольно популярным, однако до сих пор нет единого и однозначного мнения по его определению. В этом нас убеждают работы отечественных лингвистов (Г.М. Костюшкиной, С.Л. Кушнерук, Н.С. Новиковой, Н.В. Черемисиной, К.А. Андреевой, С.А. Пушминой, Т.А. Протасова) и зарубежных ученых (Пола Вёрта, Дэниэла Мак Интайра, Дж. Гэвинз). Основоположником теории текстовых миров (Text World Theory) является голландский ученый Пол Вёрт (Paul Werth). Он считал, что в результате творческого взаимодействия писателя и читателя, а также лингвистической информации самого текста складывается текстовый мир в художественном произведении. Согласно Полу Вёрту, текстовый мир произведения включает три уровня: мир дискурса, или лингвистическая информация текста, текстовые миры, которые создаются автором и читателем и подмиры, или миры-переключатели (ментальные миры персонажей или внутренние миры) [1, с. 54].

По мнению Н.Ю. Филистовой, «текстовые миры – это миры, которые создаются автором или рассказчиком в мире дискурса или в самой авторской речи» [2, с. 18]. Существуют также подмиры. «Это миры, которые создаются не автором, не читателем, а персонажами произведения, некие внутренние миры» [2, с. 18].

Текстовые миры героя в литературном тексте представляет собой «вторичную моделирующую систему, в пределах которой осуществляется взаимосвязь внешнего мира и внутренних миров героев» [3, с. 96]. «Внешний мир – это фактуальный мир, во времени и пространстве которого существует герой». Ему противопоставлен и в то же время с ним взаимосвязан внутренний мир персонажей. «Внутренний мир представляет собой «концептуальную картину мира, в которой отражается концептосфера персонажа, его отношения с другими героями, эмоции, чувства, переживания, оценки и ценности реального фактуального мира» [3, с. 97]. Объективное пространство описывает внешние миры произведения, а субъективное пространство описывает непосредственно внутренние миры героев, которое формируется в переживаниях и мыслях субъекта.

Исследователи теории текстовых миров говорят о процессе «вхождения» читателя в художественный мир. К.А. Андреева отмечает, «читатель занимает когнитивную позицию в художественном тексте и интерпретирует текст с его собственной точки зрения» [4, с. 87]. Из этого следует вывод, что у каждого читателя прорисовывается собственный взгляд на ситуацию, поэтому изучение текстовых миров довольно актуально в наши дни, так как отсутствует единая точка зрения на понимание этого вопроса. С понятием тестовых миров тесно связано такое понятие, как дейксис. В данной работе под «дейксисом» мы понимаем «место и установление людей, объектов, событий, процессов и действий, о которых идёт речь, либо на которые ссылаются в соответствии с место-временным контекстом, который был создан и который поддерживается речевым процессом и участием в нем, обычно одного говорящего и как минимум одного слушателя» [4, с. 90]. Именно дейктические категории помогают четко разграничить внешний и внутренний мир героев. По словам английского ученого Дэниэла Мак Интайра, читатель входит в текстовый мир произведения с помощью этих категорий. Они рисуют концептуальную картину миров персонажей, что помогает сложить в голове более точное представление о текстовых мирах [5, с. 32]. Автор выделяет следующие категории:

- пространственный дейксис (place deixis) обозначает позицию в пространстве, определённое местонахождение описываемого мира, без которого восприятие данного мира представляется крайне затруднительным;
- временной дейксис (time deixis) реализуется посредством таких слов, как now, yesterday, tomorrow (pure temporal deixis);
- персональный дейксис (person deixis) определяет получателя и отправителя информации в диалогах. «При исследовании миров и микромиров персональный дейксис помогает обозначить персонажей, населяющих этот мир»;
- «социальный дейксис (social deixis) указывает на положение в обществе того или иного персонажа»;
- эмпатический дейксис определят атмосферу и «то впечатление, которое тот или иной мир производит на читателя. Эмпатический дейксис также показывает авторское отношение к описываемому миру» [5, с. 110].

Представленные выше категории дейксиса очерчивают контуры описываемых текстовых миров, что позволяет читателю составить полную и яркую картину мира произведения, так как все они соприкасаются и взаимодействуют в тексте. В ходе исследования романа «The Collector» нами были выделены два основных текстовых мира – это мир Миранды Грей и мир Фредерика Клегга. Ранее мы анализировали внешние миры героев, а также внутренний мир Клегга. Соответственно, там же были описаны временной и пространственный дейксис, так как внешний мир у главных героев один и тот же [6, с. 254 – 259]. В данной статье мы остановимся на рассмотрении внутреннего мира главной героини – Миранды. Внутренний мир героини представлен ее внутренней речью (мыслями и эмоциями) и прямой речью.

Первую информацию о семье Миранды мы узнаем из повествования Фредерика Клегга. На момент до похищения он знал о ней только фамилию, что мать Миранды пьет, что Миранда получила стипендию в Лондонском художественном училище. В семье Миранды выстроены довольно непростые отношения между членами семьи. Первые сомнения об образе «дружной семьи» мы узнаем в ходе диалога между Мирандой и Фредериком. Она говорит *«I don`t know who you think I am. If you think I`m somebody rich`s daughter and you`re going to get a huge ransom, you`ve got a shock coming»* – **социальный дейксис** [7, с. 59]. Главная героиня повествует о сложных взаимоотношениях с матерью, которая страдала от алкогольной зависимости. В беседе с Клеггом она говорит про семью и воспитание: *«My parents have only kept together because of my sister and me»* [7, с. 106]. Миранда, не стесняясь в выражениях при разговоре с Фредериком, отмечает: «*My mother is a bitch. A nasty ambitions middle-class bitch. She drinks»* [7, с. 107]. Следует отметить использование автором **сниженной лексики**. Про отношения с отцом упоминается в следующем контексте: *«My father is weak, though I love him so much»* [7, с. 107]. Основываясь на классификации Дэниэла МакИнтайра, мы

относим данные примеры к **социальному дейксису**. Действительно, невольно начинаешь осознавать, что Миранда не признает высший класс, она творческая натура. Ей неважна оболочка человека, сколько у кого денег, какой статус имеет человек. Умение мыслить, быть единым с миром и природой, вдохновляться на творчество – вот что важно для неё: *«I love honestly and freedom and giving and making. I love doing, I love being to the full, I love everything which is not sitting and watching and coping and dead at heart»* [7, с. 396]. В данном отрывке используются такие стилистические приемы, как **анафора** и **полисиндетон**. У главной героини будто захватывает дух, когда она рассказывает о жизни. Она любит жизнь и бесконечно восхищается всеми её прелестями.

Так как первая глава романа «The Collector» начинается с повествования Фредерика, мы можем узнать что-то о Миранде до похищения только из его рассказов о ней. Её жизнь была похожа на жизнь среднестатистической молодой девушки – обучение в колледже, подруги, молодые люди. **Персональный дейксис** представлен в начале повествования: *«She and her younger sister used to go in and out a lot, often with young men»* [7, с. 39]. У Миранды и младшей сестры Минни были действительно хорошие отношения. Они проводили время с парнями, катаясь на спортивных машинах и радуясь молодости: *«She came out with a lot of students, mostly young men»* [7, с. 22] – **социальный дейксис**. Автор использует **сравнение**, чтобы подчеркнуть грациозность походки Миранды: *«She didn`t think at all about the men when she moved. Like a bird»* [7, с. 22]. Фредерик Клегг отмечает, что в ней не было этого жеманства, как у богатых. Миранда разговаривала не вульгарно, а воспитанно и культурно: *«She spoke like she walked»* – стилистический прием **сравнения** [7, с. 22]. Данные примеры относятся к **персональному дейксису**. В первые дни заточения время течет медленно, Миранда ощущает тоску, одиночество и отчаяние. Автор использует **гиперболу**: *«seven days ago, it seems like seven weeks»* [7, с. 71]. Пример **дейксиса времени** используется, чтобы сориентировать читателя. Девушка чувствует себя плохо – *«so sick, so frightened, so alone»* [7, с. 72] – прием **градации**. Наутро после похищения состоялся первый разговор Фредерика и Миранды. Автор использует обособленные **эллиптические предложения**: *«Wait. I`ll make a promise. I understand. Really. Let me go. I`ll tell no one. Nothing will happen»* [7, с. 63]. Мы наблюдаем волнение героини, её попытку договориться с преступником. Творческая Миранда не в состоянии жить в подвале, в замкнутом пространстве, в отличие от главного героя, который по своей натуре является одиночкой. Использование автором **повторов** отражает страстное желание героини видеть других людей – *«the burning, burning need»* [7, с. 89]. Это желание **гиперболизируется** – *«to see dozens and dozens of strange faces»* [7, с. 90]. Миранда умоляет отпустить и обещает, что никому не расскажет, она желает выбраться на свободу – **эмпатический дейксис**.

В произведении можно найти достаточно примеров, которые говорят о высокой духовности героини. Она верит в Бога, просит у него помощи, разговаривает с ним в своем дневнике: *«I lie and pray»* [7, с. 69]. Она также просит Бога помочь Клеггу: *«Please, help this misery»* [7, с. 69] – **персональный дейксис**. Когда молишься, становится легче и спокойнее на душе – *«praying makes things easier»* [7, с. 84]. При помощи **метафоры** в речи Миранды автор точно подмечает одержимость Клегга: *«I`m his madness», «I`m his disease»* – **персональный дейксис** [7, с. 88]. Ежедневно Миранда пишет в своем дневнике: *«try try try to escape»* – **последовательный повтор** [7, с. 132]. Желание жить, во что бы то ни стало, автор выражает при помощи **перечисления** и **многосоюзия**: *«I love honestly and freedom and giving because I love life so passionately»* [7, с. 157]. Автор выбирает для главной героини **эпитет** *«desperately curious»* – она хочет знать, что ждет её в будущем [7, с. 24], готова бороться за выживание и до последнего верит, что не упустит шанс вырваться из плена. Свое заточение в подвале она сравнивает с нахождением в осажденном городе, что подчеркивается использованием **метафоры** *«besieged city»* [7, с. 157]. Единственная цель Миранды – выжить, и она готова бороться за эту цель всеми возможными способами. Она полна решимости: *«I will not give up»* [7, с. 176]. До последнего Миранда верит, что не упустит шанса сбежать из плена: *«chance to run for it»* [7, с. 265].

Миранда до похищения проводила очень много времени со своими друзьями в барах, художественных студиях, на прогулке по Лондону. Дневник Миранды представляет собой воспоминания о «G.P.» – Чарльз Вестон, который предстает перед читателем предметом воздыхания Миранды. Она пишет о нём практически каждый день, нескончаемо повествует о знакомстве с Чарльзом, об их уединённых и совместных встречах с близкими друзьями в компании. Миранда пишет в своем дневнике диалоги с Чарльзом, будто она живет им, воспоминаниями о нём, питается ими, чтобы выйти в эту «настоящую» жизнь: *«I gorged myself on memories»* [7, с. 276]. Девушка тайно влюблена в Чарльза Вестона*: «Having wanted to meet him again, don`t ask me why… I was red»* – **персональный дейксис** [7, с. 288]. Автор использует стилистический прием – **апозиопезис**. Благодаря этому приёму читатель начинает догадываться, какой скрытый смысл может прятаться за многоточием. Ещё один пример, который демонстрирует влюбленность главной героини, – *«I said hallo, too brightly. Went red again»* [7, с. 290]. Слово *«hallo»* имеет яркую эмоциональную окраску, означает милое приветствие, например, как русское слово «приветик». Действительно, Миранда питала только нежные чувства по отношению к Чарльзу, но, увы, не взаимные. Как выясняется примерно к концу второй главы, разница в возрасте между Мирандой и Чарльзом составляла двадцать лет. Он уже неоднократно был женат, имел двух детей и как опытный и взрослый мужчина, к сожалению, разочаровался в женщинах и в любви, поэтому любовь со стороны Миранды была безответной: *«The age for him is main thing the all, important factor that puts love right out of the question but a sort of cruel wall fate has built between us»* [7, с. 290] – **персональный дейксис**. Безответную любовь героини автор подчеркивает **метафорой** *«cruel wall fate»*. Оставаясь пленницей Клегга, она не перестает думать о Чарльзе и в жизни: *«When I draw I always think of someone like G.P. at my shoulder»* [7, с. 203] – **персональный дейксис**. Она ждет момента, когда в подвале не будет Фредерика Клегга, чтобы вылить свои мысли о Чарльзе на лист бумаги: *«All day I`ve been thinking, I'll write some more about G.P. tonight»* – **персональный дейксис** [7, с. 300].

Миранда с особым чувством вспоминает о своей прошлой жизни на свободе, и большое место в ее воспоминаниях отводится сестре. Свои записи в дневнике она адресует именно Минни и представляет себе диалог с родным человеком: *«Dear Minny, I`ve been here over a week now, and I miss you very much»* [7, с. 236]. Обращаясь к дейктической классификации текстовых миров Дэниэла МакИнтайра, можем отметить, что в этом примере присутствует **дейксис времени** – *«over a week now»*.

Миранда детально анализирует свои отношения с мамой и приходит к выводу о том, что она никогда ее не жалела и сожалеет об этом: *«I`ve never really thought of mother objectively before. She`s always been my mother I`ve hated or been ashamed of. Yet of all the lame ducks I`ve met or heard of, she`s the lamest. I`ve never given her enough sympathy. I feel now that I could overwhelm her with love»* [7, с. 270]. Данные примеры относятся к **персональному дейксису**. Миранда исповедуется в своем дневнике, осознавая свои ошибки и недостойное поведение по отношению к матери. Автор использует **антономазию** в выражении *«lame duck»,* чтобы подчеркнуть то, что мама Миранды была явно не такая как все другие «нормальные» мамы. Автор также использует **оценочное прилагательное** в превосходной степени: *«the lamest»*. Желание героини изменить своё отношение к матери **гиперболизировано** – *«overwhelm her with love»*. Мирандой овладевает сильное чувство ненависти, неприязни не только к Клеггу, но и к похожим на него людям. Автор использует в речи героини очень много глаголов со значением «ненависть». **Эпитет с повтором** демонстрирует это читателю: *«I hate the uneducated and the ignorant… I hate all ordinary dull little people who aren`t ashamed of being dull and little»* [7, с. 268]. Автор находит общее **метафорическое** название для такого общества, которое описывает нам Миранда, – *«beastly Calibanity»* [7, с. 268]. Героиня подбирает имя своему похитителю – *«I am going to call him Caliban»* [7, с. 269]. Здесь автор использует **аллюзию**, ссылаясь на героя шекспировской пьесы «Буря», имя которого со значением «чудовище, злое существо» стало нарицательным. Данные примеры представляют **персональный и эмпатический дейксисы**. Для передачи отвращения, которое вызывает Клегг у Миранды, автор использует **неологизм** *«girafish»* [7, с. 249]. Миранда хотела бы стать художником, чтобы изобразить нескончаемую ненависть к своему палачу – *«the absolute hate»* [7, с. 189]. Использованный **эпитет** придает большую выразительность речи Миранды, которая полна ненависти к обидчику. Ненависть к Фредерику выражается посредством **анафоры**: *«can't stand people like Caliban… can't stand this room…»* – **социальный дейксис** [7, с. 298]. Однако Миранда не может опуститься до использования насилия даже по отношению к Фредерику, она не допустит того, чтобы он сделал из неё безнравственное существо, даже несмотря на то, что он заслуживает ее ненависти, даже удар топором по голове: *«he deserves all my hatred and bitterness and an axe in his head»* – **персональный дейксис** [7, с. 304]. В последние дни заключения Миранда думает, что она не верит в Бога: *«I don`t think I believe in God anymore»* [7, с. 323]. На своём опыте она осознала, что Бог никогда не вмешивается: *«God doesn`t intervene»* [7, с. 324]. Потеряв веру в Бога, Миранда будто прозрела: *«I`ve felt cleaner, less muddled, less blind»* [7, с. 235]. Автор подчеркивает это с помощью **перечисления** и **асиндетона**. Бог, в которого она до последнего верила, на самом деле *«so remote, so cold, so mathematical»* [7, с. 245]. Здесь автор прибегает к использованию такого стилистического приема, как **градация**. Одну из самых жутких **метафор** автор приводит, когда замученная морально и физически Миранда приходит к выводу о том, что если Бог и существует, то он *«great loathsome spider»* [7, с. 276]. Милосердия не существует в этом мире, как и Бога, что подтверждает такой синтаксический прием, как **параллелизм**: ***«**No pity, no God»* [7, с. 309]. Для большей выразительности автор использует **метафору** в речи Миранды: *«I`ve got sunk in a sort of despair»* [7, с. 329]. Фредерик «убивает» её своей аморфностью, бездействием и нерешительностью: *«he`s going to kill me with despair»* [7, с. 331]. Но самое страшное – это её понимание того, что *«if I die, no one will ever know»* [7, с. 335]. Осознание приближающейся смерти в одиночестве причиняет героине нестерпимую боль – **эмпатический дейксис**. Тема ненависти и отчаяния появляется на последних страницах произведения даже по отношению к Богу: *«I hate God»* [7, с. 381]. Ненавидит она его за то, что он позволил существовать такому существу, как Калибан. Но в последние часы жизни в речи Миранды все чаще повторяется обращение к Богу: *«Oh God, do not let me die»* [7, с. 373]. Осуждая Бога, Миранда всё еще надеется на его помощь, на его сочувствие и милосердие. Миранде хочется до хрипоты, до смерти кричать о своей боли – *«scream… till my voice is raw, to death»* – и снова автор использует **гиперболу**, изображая отчаяние героини [7, с. 374] – **эмпатический дейксис**. Через персональный и эмпатический дейксисы автор описывает ведущее состояние героини – отчаяние. Читатель чувствует это состояние Миранды и проникается к ней большой симпатией, сопереживанием и сочувствием. Такие описания автора дают возможность читателю как бы погрузиться во внутренний мир героини и «примерить его на себя».

Исследуя внутренний мир Миранды, мы автоматически сравниваем его с изученным внутренним миром Фредерика и приходим к следующим различиям: преобладание элитарной культуры у Миранды (её влечение к ценностно-смысловой самодостаточности, признаки аристократизма даже в чрезвычайной ситуации); конфессиональный подход рассуждений (религиозная составляющая в очерках личного дневника); разные ролевые фигуры (босс-жертва); самой яркой дифференциацией является отношение к устойчивым социальным нормам (Миранда – их последователь, Фредерик имеет собственные ценности, отходящие от общепризнанной морали).

Таким образом, в ходе нашего исследования мы пришли к следующим результатам. Проблема креативного моделирования текстовых миров в литературном творчестве является малоизученной, однако перспективной темой в современной лингвистике. В нашем исследовании представлены возможности современной методологии анализа текстовых миров. На примере анализа внутреннего мира главной героини мы показали, что «вхождение» в текстовый мир героини читателем происходит с помощью различных дейктических категорий: персональный дейксис, социальный дейксис, временной дейксис, пространственный дейксис, эмпатический дейксис, которые актуализируются в тексте различными лингвистическими средствами: лексическими, синтаксическими, стилистическими. Описанная методология изучения моделирования текста представляется перспективной темой исследований и требует дальнейшего рассмотрения на материале других произведений.

Библиографический список

1. Werth P. *Texts Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. London: Longman, 1999.
2. Филистова Н.Ю. Лингвистические особенности категории художественного времени (на примере психологических рассказов М. Спарк). *Филологические науки в МГИМО*. 2018; № 3 (15): 137.
3. Кушнерук С.Л. Теория текстовых миров как исследовательская программа в рамках когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2011; № 1: 45 – 51.
4. Андреева К.А. *Введение в когнитивную поэтику:* учебное пособие. Тюмень: Вектор Бук, 2009.
5. McIntyre D. *Point of view in plays: A cognitive stylistic approach to viewpoint in drama and other text-types*. London: John Benjamins Publishing, 2006.
6. Филистова Н.Ю., Родионова А.О. Лингвистическое исследование текстовых миров в постмодернистском романе Джона Фаулза «The Collector». *Вестник Шадринского государственного педагогического университета.* 2020; № 2 (46): 254 – 259.
7. Fowles J. *The Collector*. Moscow: Eksmo, 2017.

References

1. Werth P. *Texts Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. London: Longman, 1999.
2. Filistova N.Yu. Lingvisticheskie osobennosti kategorii hudozhestvennogo vremeni (na primere psihologicheskih rasskazov M. Spark). *Filologicheskie nauki v MGIMO.* 2018; № 3 (15): 137.
3. Kushneruk S.L. Teoriya tekstovyh mirov kak issledovatel'skaya programma v ramkah kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2011; № 1: 45 – 51.
4. Andreeva K.A. *Vvedenie v kognitivnuyu po`etiku:* uchebnoe posobie. Tyumen': Vektor Buk, 2009.
5. McIntyre D. *Point of view in plays: A cognitive stylistic approach to viewpoint in drama and other text-types*. London: John Benjamins Publishing, 2006.
6. Filistova N.Yu., Rodionova A.O. Lingvisticheskoe issledovanie tekstovyh mirov v postmodernistskom romane Dzhona Faulza «The Collector». *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 2 (46): 254 – 259.
7. Fowles J. *The Collector*. Moscow: Eksmo, 2017.

Статья поступила в редакцию 27.09.21

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-386-389

Shemchuk Yu.M., *Doctor of Sciences (Philology) (Dr. habil.), Professor, Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Humanities and Applied Sciences, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shemchuk.j@mail.ru*

Paramonova E.E., *MA student, Department of Germanic Philology, Faculty of Romano-Germanic Languages, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow State Regional University (Mytishchi, Russia), E-mail: paramonowa2407@rambler.ru*

THE LANGUAGE OF THE GERMAN BLOGOSPHERE IN THE LIGHT OF THE PROBLEM OF PARADIGMATIC RELATIONS OF ITS LEXICAL UNITS. The task of the study is to consider a problem of paradigmatic relations in the language of the German blogosphere. As the research material, lexemes selected from the posts of popular German bloggers of the social network Instagram are used. Thus, the relevance of the work is determined by the task and the latest factual material. The methodological basis of this study is the system-functional approach. The novelty of the research lies in the fact that for the first time a paradigmatic analysis of the language of the German blogosphere is carried out, according to the results of which it is concluded that the meanings of lexical units of the blogosphere can be represented by four types of paradigmatic relations: identical (absolute synonymy), similar (synonymy), opposite (antonymy) and generic (hyponymy). The analyzed material allows to conclude that the language of the German blogosphere is extremely anthropocentric, since it is and develops under the influence of bloggers' personalities, their lifestyle, interests, professional activities, which means that the blogger's linguistic personality acts as a subject of the formation of the blogosphere's language.

Key words: **anthropocentrism, blog, blogosphere, personal blog, paradigmatic relations, synonymy, antonymy, hyponymy, German.**

Ю.М. Шемчук*, д-р филол. наук, проф., Институт гуманитарных и прикладных наук, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: shemchuk.j@mail.ru*

Е.Е. Парамонова*, магистрант, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет, г. Мытищи, E-mail: paramonowa2407@rambler.ru*

ЯЗЫК НЕМЕЦКОЙ БЛОГОСФЕРЫ В СВЕТЕ ПРОБЛЕМЫ ПАРАДИГМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Цель исследования заключается в том, чтобы рассмотреть проблему парадигматических отношений в языке немецкой блогосферы. В качестве материала исследования были использованы лексемы, отобранные из постов популярных немецких блогеров социальной сети Instagram. Таким образом, актуальность работы определяется целью и новейшим фактическим материалом. Методологической основой данного исследования стал системно-функциональный подход. Новизна исследования состоит в том, что впервые проводится парадигматический анализ языка немецкой блогосферы, по результатам которого делается вывод о том, что значения лексических единиц блогосферы могут быть представлены четырьмя типами парадигматических отношений: одинаковые (абсолютная синонимия), схожие (относительная синонимия), противоположные (антонимия) и родовидовые (гипонимия). Проанализированный материал позволяет прийти к выводу, что язык немецкой блогосферы предельно антропоцентричен, так как находится и развивается под влиянием личностей блогеров, их образа жизни, интересов, профессиональной деятельности, а значит, языковая личность блогера выступает как субъект формирования языка блогосферы.

Ключевые слова: **антропоцентризм, блог, блогосфера, личный блог, парадигматические отношения, синонимия, антонимия, гипонимия, немецкий язык.**

Актуальность настоящей статьи обусловлена самой постановкой проблемы. Язык блогосферы представляет перспективную область изучения в лингвистике, однако в настоящее время существует лишь относительно небольшое количество работ, посвященных данной проблематике, например, исследования Горшкова Е.И., Горошко Е.И., Генераловой Л.М., Щипициной Л.Ю., Загоруйко И.Н., Кузьминой А.А., Романовой М.С. [1 – 6], которые рассматривают блог,

прежде всего, как элемент интернет-коммуникации. Проблема блогосферы разрабатывается преимущественно в журналистике, где блогосфера определяется как глобальная база всех блогов сети, предназначенных для поиска и обмена информацией, формирования и высказывания своих мнений. Блогосферу понимают также как уникальное информационное пространство, составляющее высокую конкуренцию уже устоявшимся СМИ (ср., например, работы Колезева Д.Е., Кожемякина Е.А., Попова А.А., Колесниченко А.В., Лученко К.В., Зуйкиной К.Л., Филатовой О.Г. [7 – 12]). Мы предлагаем рассматривать язык блогосферы как отдельный феномен, находящийся сегодня в стадии своего активного становления.

Цель настоящего исследования состоит в изучении языка немецкой блогосферы в аспекте парадигматических отношений лексических единиц.

Материалом исследования послужили немецкоязычные лексемы таких современных и известных в Германии блогов, как @bibisbeautypalace, @dagibee, @juliabeautx, @mandybork, @pilotpatrick [13 – 17].

В качестве основных методов исследования были использованы метод сплошной выборки, описание и системно-структурный метод.

В данной работе впервые проводится парадигматический анализ лексических единиц немецкой блогосферы, что составляет новизну исследования

Современная реальность, в которой интернет-коммуникация стала неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, позволяет утверждать, что появился особый язык – язык блогосферы, находящийся сегодня в стадии своего активного формирования. Единицей блогосферы является блог – веб-страница в виде сетевого дневника одного или нескольких авторов, который содержит датируемые и располагающиеся в обратном хронологическом порядке записи-посты [18]. Все блоги можно поделить на четыре большие группы: новостной блог, личный блог, профессиональный блог и бизнес-блог. Из-за своей распространенности и влиятельности на читателя были рассмотрены личные блоги как некие своеобразные креативные пространства, служащие для персонального развития авторских идей создателя (блогера), который использует ряд языковых средств (в том числе и лексических), наиболее ярко отражающих замысел и тематику блога [19]. Выбор создателем лексических единиц своего личного блога обусловлен спецификой электронной коммуникации, социокультурной ролью блога, тематической направленностью текста, социальным статусом автора и его профессиональной деятельностью [20].

В ходе проведенного в январе – апреле 2021 года анализа пяти популярных в Германии личных блогов (@bibisbeautypalace, @dagibee, @juliabeautx, @mandybork, @pilotpatrick) методом сплошной выборки были собраны лексические единицы, находящиеся в парадигматических отношениях друг с другом.

В исследованных блогах большую часть лексем, отобранных на основании наличия парадигматических связей между ними, составили синонимы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что один и тот же референт в языке немецкой блогосферы может иметь несколько единиц для своего выражения, и это объясняется общей способностью лексической системы обладать несколькими означающими для одного означаемого, что связано с явлением синонимии. Традиционно под синонимами в лингвистике понимают такие сходные по значению слова, различия между которыми способны нейтрализоваться, при этом следует отметить, что «синонимы являются по своей сущности средствами выражения полиномии в языке, о чем свидетельствует тенденция составлять из них синонимические ряды» [21, с. 276]. По степени близости значений синонимы делятся на абсолютные и относительные, или частичные.

Абсолютная синонимия

Абсолютные синонимы в языке немецкой блогосферы совпадают по своему значению и употреблению, их механизм появления в языке, вероятно, совпадает с переименованием [22], а форма сосуществования с параллелями [23].

Проиллюстрируем абсолютную синонимию в языке немецкой блогосферы.

Так, значение «поддерживать» в немецких блогах выражают такие слова, как исконно немецкий глагол *unterstützen* и заимствованный из английского языка глагол *supporten*. Блогеры, используя данные глаголы, говорят о поддержке своих подписчиков:

- *Ihr **supportet** mich seit vielen Jahren so heftig und es ist immer noch unbeschreiblich für mich, deshalb will ich euch hiermit noch einmal Danke sagen!* [15].
- *Lass Deine Träume Deine Flügel sein. Meine haben mich weit gebracht, mich immer **unterstützt** und sie werden mich noch höher tragen …* [13].

Другим примером абсолютной синонимии является наличие немецкого глагола *wischen* и заимствованного из английского языка глагола *swipen*, имеющих значение «свайпнуть, прокрутить, перелистнуть (фото)»:

- *So dankbar, dass Du ein Teil meines Lebens bist. **Wische** nach links! Schönen Freitag meine Aviators* [17].
- *Outfits wechseln wie Die Sims? **Swipe** nach links um zu sehen wie easy das geht…* [14].

Значение «классный, отличный» передается словами *cool* или *toll*:

- *Finde besonders das 2. Bild so mega **cool**, wer erkennt die Spiegelung von meinem Gesicht?* [16].
- *… Die Filme sind so **toll** geworden, also schaut sie euch unbedingt in der Mediathek oder im Fernsehen an* [13].

Вероятно, присутствие в блогах многочисленных фотографий обусловило использование нескольких параллельно сосуществующих в языке блогосферы лексем *Bild, Pic* или *Foto*:

- *Deine meist geliketen **Bilder** in 2020 Welches von den 1-6 ist Dein Favorit?* [15].
- *Richtig ab"gefahren"es **Pic** oder?* [16].
- *… (Ach ja & zu **Foto** 2: Da hat Lio blitzschnell aus einer Blume zwei gezaubert)* [14].

Вышеприведенные лексические единицы являются абсолютными синонимами, так как их значения и сферы употребления полностью совпадают.

Относительная синонимия

В результате парадигматического анализа лексики немецкой блогосферы было установлено, что превалируют относительные, или частичные, синонимы, то есть синонимы, сближающиеся своими значениями в условиях контекста, но различающиеся стилистической окраской, сочетаемостью, денотатами.

В первую очередь здесь необходимо привести пример обращения блогеров к подписчикам или номинация читателей в блогах. В вышеназванных немецких блогах наиболее распространенными являются такие лексемы, как *Leute, Follower, Freunde, Aviators, Gewinner, die Besten:*

- *Omg **Leute** wer sieht das Wolken X im Hintergrund?* [15].
- *Ich hoffe ihr freut euch genau so sehr wie ich & wir können hiermit die 3 Millionen **Follower** so richtig feiern. Also, lasst die Korken knallen liebe **Freunde**, ihr habt gewonnen: …* [13].
- *So dankbar, dass Du ein Teil meines Lebens bist. Wische nach links! Schönen Freitag meine **Aviators*** [17].
- *Die **Gewinner** werden am Montag (19.04.2021) von Dealbunny benachrichtigt* [20].
- *Ich danke euch krassen Support, ihr seid **die Besten*** [16].

К частичным синонимам можно отнести также существительные, обозначающие внешний вид или наряд, представленные в немецких блогах, например, лексемами *Outfit* или *Kombis*:

- ***Oufits** wechseln wie Die Sims?* [15].
- *… ich wusste gar nicht, dass man aus meinem Kleiderschrank so coole **Kombis** rausholen kann* [14].

Другим примером синонимии является называние в немецких блогах ребенка словами *Sohn, Kerl* или *Schatz:*

- *Ich liebe es, an deiner Seite zu sein, seit über 10 Jahren mit dir das Leben und die Welt zu entdecken, unseren **Sohn** aufwachsen zu sehen …* [16].
- *Dieser kleine **Kerl** kann in Sekunden so eine große Unordnung machen …* [16].
- *Ich bin so stolz auf dich mein **Schatz*** [16].

К относительным синонимам, на наш взгляд, следует отнести и слова-интенсификаторы. В языке немецкой блогосферы были выявлены такие синонимичные единицы, как *super, unglaublich, mega, so, sehr, verdammt*:

- *… Ich hab darauf aber keine Lust mehr und benutze das schon seit Längerem nur noch **super** selten* [14].
- *Ich bin so **unglaublich** aufgeregt, wie ihr ihn finden werdet …* [15].
- *Finde besonders das 2. Bild so **mega** cool, wer erkennt die Spiegelung von meinem Gesicht?* [15].
- *Das Wetter ist genau **so** Crazy, wie das was heute passiert ist* [13].
- *Also ich kann sagen, dass Jana hinter der Kamera **sehr** viel Schnee ins Gesicht bekommen hat* [14].
- *… für dieses einerseits schwierige aber auch **verdammt** tolle Jahr, in dem unfassbar viel passiert ist, möchte ich mich bei euch bedanken* [16].

Проанализированные лексические единицы являются относительными синонимами в первую очередь из-за различий в стилистической окраске и их сочетаемости. Так, например, называя сына, блогер одновременно с нейтральным значением *Sohn* использует разговорно окрашенную единицу *Schatz*. Употребление тех или иных единиц во многом зависит от интересов и рода деятельности блогера. Например, когда блогер обращается к подписчикам при помощи слова *Aviators*, которое встречается в языке немецкой блогосферы наряду с лексемами *Follower, Freunde* и др., то это, вероятно, объясняется увлечением блогера авиацией.

Антонимия

В рассмотренных немецких блогах были выявлены слова, принадлежащие к одной и той же части речи и имеющие противоположные, но соотносимые друг с другом значения, то есть антонимы. Логическую основу антонимии, как известно, образуют два вида противоположности: контрарная (градуальная) и контрадикторная. Проведенный анализ лексических единиц блогосферы, находящихся в парадигматических отношениях друг с другом, констатировал факт существования таких антонимов. Контрарные антонимы выражают качественную противоположность, демонстрируя при этом ступенчатые оппозиции, которые свидетельствуют о постепенном изменении качества. Контрадикторные антонимы показывают полярную противоположность, не имеющую переходных ступеней.

К контрарным антонимам можно отнести следующие лексические единицы языка немецкой блогосферы.

Цвет волос называют прилагательные *blond* и *braun:*

- ***Blond** oder **braun**?* [13].

Другим примером является противопоставление прилагательных, обозначающих душевное состояние, *cool* и *unangenehm:*

- *Hab mich kurz **cool** gefühlt aber dann war es mir doch **unangenehm** wie man sieht …* [16].

К контрарным антонимам можно отнести также прилагательные *schwierig* и *toll*, характеризующие в нижеприведенном примере 2020-й год:

• *… für dieses einerseits* ***schwierige*** *aber auch verdammt* ***tolle*** *Jahr, in dem unfassbar viel passiert ist, möchte ich mich bei euch bedanken* [15].

Контрадикторные антонимы, выражающие противопоставленность признаков и не имеющие промежуточных ступеней, представлены в примере:

• *Lauft ihr lieber Treppen* ***hoch*** *oder* ***runter****?* [15].

Гипонимия

В результате парадигматического анализа языка немецкой блогосферы между схожими по значению лексемами были обнаружены и родовидовые отношения, то есть отношения подчинения. В данном случае речь идет о существовании гипонимии, которая показывает взаимосвязь между общим названием (гиперонимом) и его конкретным экземпляром (гипонимом). Гипонимия дает возможность наблюдать иерархию семантических отношений сверху вниз, где более высокий уровень является более общим, а более низкий уровень – более конкретным.

При рассмотрении языка блогосферы вышеупомянутых немецких блогеров был обнаружен такой пример существования гипонимии:

Pandemie
↓
Covid
↓
Erkrankungen
↓
Depressionen, Existenzängste, Angstzustände, Stress

• *Was wäre wenn der Lockdown und unsere Strategie uns mehr schadet als das es uns hilft? Die Zahl der Covid* ***Erkrankungen*** *und Todesfälle dominiert seit über einem Jahr die Nachrichten. Es ist eine äußerst schwierige Zeit für uns alle. Bei der Suche nach einer Lösung müssen wir aber auch die „zweite parallele Pandemie" berücksichtigen, von der wir so wenig hören!* ***Covid*** *hat eine große Krise der psychischen Gesundheit verursacht. Die Zahl der Menschen, die an* ***Depressionen*** *leiden, die* ***Existenzängste*** *haben und andere* ***Angstzustände*** *erleiden … Der durch die* ***Pandemie*** *verursachte* ***Stress*** *ist gefährlich …* [17].

Таким образом, в данном примере прослеживается взаимосвязь между гиперонимом *Pandemie* и гипонимами *Covid, Erkrankungen, Depressionen, Existenzängste, Angstzustände, Stress*, вступающими в иерархию парадигматических отношений подчинения.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Язык блогосферы представляет собой отдельный феномен, переживающий сегодня стадию своего активного становления.

2. Язык блогосферы предельно антропоцентричен, так как развивается под влиянием личностей блогеров, их образа жизни, интересов, профессиональной деятельности. Языковая личность блогера выступает как субъект формирования языка блогосферы.

3. Лексические единицы блогосферы находятся в традиционных парадигматических отношениях. Значениям лексем языка немецкой блогосферы свойственны четыре типа парадигматических отношений: одинаковые (абсолютная синонимия), схожие (относительная синонимия), противоположные (антонимия) и родовидовые (гипонимия).

Библиографический список

1. Горшкова Е.И. *Блог как вид интернет-коммуникации*. Автореферат … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2013.
2. Горошко Е.И. Интернет-коммуникация: проблема жанра. *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе:* межвузовский сборник научных трудов. Орел: ОГИК, 2006; Выпуск 4: 165 – 175.
3. Генералова Л.М. Жанровая специфика политического блога. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 500 – 503.
4. Щипицина Л.Ю. Виды гибридности в компьютерно-опосредованной коммуникации. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2014; Т. 14, № 3: 30 – 35.
5. Загоруйко И.Н. Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.* 2012; Т. 18, № 3: 56 – 60.
6. Кузьмина А.А., Романова М.С. Концепт здорового образа жизни в европейском сознании (на материале немецкоязычной блогосферы). *Духовная сфера общества*. 2018; № 15: 143 – 148.
7. Колезев Д.Е. Журналистика и блоггинг: взаимодействие и взаимовлияние. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010; № 1 (71): 31 – 40.
8. Кожемякин Е.А. Блоги как средство журналистской коммуникации. *Научные ведомости БелГУ*. Серия: Гуманитарные науки. 2012; № 6 (125): 148 – 156.
9. Колесниченко А.В. Журналистика и блогосфера: жанрово-тематические пересечения. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2021; № 1: 51 – 74.
10. Лученко К.В. Журналист в блогосфере: за и против. *МедиаАльманах*. 2006; № 2: 72 – 78.
11. Зуйкина К.Л. *Особенности политической коммуникации в блогосфере России и США*. Автореферат ... кандидата филологических наук. Москва, 2017.
12. Филатова О.Г. Блоги и СМИ, гражданская и традиционная журналистика: соотношение понятий. *Вестник СПБГУ*. Серия 9. 2010; № 4: 281 – 287.
13. *Bibisbeautypalace*. Available at: https://instagram.com/bibisbeautypalace?igshid=1wbnrbryvoakj
14. *Dagibee*. Available at: https://instagram.com/dagibee?igshid=11aeko6mrdrp1
15. *Uliabeautx*. Available at: https://instagram.com/juliabeautx?igshid=3t84u8t3c0yy
16. *Mandybork*. Available at: https://instagram.com/mandybork?igshid=aje7efqewbxk
17. *Pilotpatrick*. Available at: https://instagram.com/pilotpatrick?igshid=1fztv8ngaj0ms
18. Herring S.C., Scheidt L.A., Bonus S., Wright E. Weblogs as a bridging genre. *Information, Technology & People*. 2005; № 18 (2).
19. Черкасова Н.В. Лингвокультурологические характеристики блога как жанра интернет-коммуникации. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2012; № 5 (260): 164 – 168.
20. Полякова С.В. Особенности блогового дискурса. *Вестник Российского государственного университета им. И. Канта*. 2010; № 2: 41 – 45.
21. Шемчук Ю.М. *Полиномия как универсальное явление в номинативной системе языка. Современная германистика и западноевропейская литература:* коллективная монография. Москва, 2020: 270 – 282.
22. Шемчук Ю.М. Переименование как особое лингвистическое явление неологии. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки*. 2010; № 1: 76 – 82.
23. Шемчук Ю.М., Раевич А.И. Особенности металингвистического параллелизма в интернет-пространстве. *Актуальные вопросы современной лингвистики*: материалы VI региональной научно-практической конференции. 2018: 65 – 71.

References

1. Gorshkova E.I. *Blog kak vid internet-kommunikacii*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
2. Goroshko E.I. Internet-kommunikaciya: problema zhanra. *Zhanry i tipy teksta v nauchnom i medijnom diskurse:* mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Orel: OGIK, 2006; Vypusk 4: 165 – 175.
3. Generalova L.M. Zhanrovaya specifika politicheskogo bloga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 500 – 503.
4. Schipicina L.Yu. Vidy gibridnosti v komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2014; T. 14, № 3: 30 – 35.
5. Zagorujko I.N. Internet-diskurs v sovremennom kommunikacionnom prostranstve. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova.* 2012; T. 18, № 3: 56 – 60.
6. Kuz'mina A.A., Romanova M.S. Koncept zdorovogo obraza zhizni v evropejskom soznanii (na materiale nemeckoyazychnoj blogosfery). *Duhovnaya sfera obschestva*. 2018; № 15: 143 – 148.
7. Kolezev D.E. Zhurnalistika i blogging: vzaimodejstvie i vzaimovliyanie. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2010; № 1 (71): 31 – 40.
8. Kozhemyakin E.A. Blogi kak sredstvo zhurnalistskoj kommunikacii. *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2012; № 6 (125): 148 – 156.
9. Kolesnichenko A.V. Zhurnalistika i blogosfera: zhanrovo-tematicheskie peresecheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2021; № 1: 51 – 74.
10. Luchenko K.V. Zhurnalist v blogosfere: za i protiv. *MediaAl'manah*. 2006; № 2: 72 – 78.
11. Zujkina K.L. *Osobennosti politicheskoj kommunikacii v blogosfere Rossii i SShA*. Avtoreferat ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2017.
12. Filatova O.G. Blogi i SMI, grazhdanskaya i tradicionnaya zhurnalistika: sootnoshenie ponyatij. *Vestnik SPBGU*. Seriya 9. 2010; № 4: 281 – 287.
13. *Bibisbeautypalace*. Available at: https://instagram.com/bibisbeautypalace?igshid=1wbnrbryvoakj
14. *Dagibee*. Available at: https://instagram.com/dagibee?igshid=11aeko6mrdrp1
15. *Uliabeautx*. Available at: https://instagram.com/juliabeautx?igshid=3t84u8t3c0yy
16. *Mandybork*. Available at: https://instagram.com/mandybork?igshid=aje7efqewbxk
17. *Pilotpatrick*. Available at: https://instagram.com/pilotpatrick?igshid=1fztv8ngaj0ms

18. Herring S.C., Scheidt L.A., Bonus S., Wright E. Weblogs as a bridging genre. *Information, Technology & People.* 2005; № 18 (2).
19. Cherkasova N.V. Lingvokul'turologicheskie harakteristiki bloga kak zhanra internet-kommunikacii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; № 5 (260): 164 – 168.
20. Polyakova S.V. Osobennosti blogovogo diskursa. *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta*. 2010; № 2: 41 – 45.
21. Shemchuk Yu.M. *Polinomiya kak universal'noe yavlenie v nominativnoj sisteme yazyka. Sovremennaya germanistika i zapadnoevropejskaya literatura:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020: 270 – 282.
22. Shemchuk Yu.M. Pereimenovanie kak osoboe lingvisticheskoe yavlenie neologii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki*. 2010; № 1: 76 – 82.
23. Shemchuk Yu.M., Raevich A.I. Osobennosti metalingvisticheskogo parallelizma v internet-prostranstve. *Aktual'nye voprosy sovremennoj lingvistiki*: materialy VI regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 65 – 71.

Статья поступила в редакцию 24.09.21

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-389-391

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*

ON SYSTEM RELATIONSHIPS OF LEXICAL UNITS IN THE KADAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE. The article analyzes the systemic relationships of lexical units of the Kadar dialect of the Dargin language. Polysemantic lexical units, homonyms, synonyms, antonyms of the designated dialect are subjected to research in comparison with the literary Dargin language. The work uses techniques of theoretical analysis and descriptive method in the study of the relationship of lexical units in the system of the Kadar dialect. The relevance of the research lies in the fact that a diversified study of dialects provides valuable material for the development of questions of the history of the formation of the Dargin language and its historical dialectology. As a result of the study, it is revealed that in the process of the historical development of a language, a new meaning is acquired as a result of its use in a figurative meaning. Among the homonyms of the Kadar dialect, it has been identified that some series consist of different parts of speech. The types of non-lexical, relative homonymy are also presented: homophones, homographs, homoforms. Two-component, three-component series of homonyms are characteristic to the Kadar dialect. According to the degree and nature of synonymy, absolute and relative synonyms differ. By the number of components, synonymous series in the Kadar dialect are 2-, 4- and 5-membered synonymous series. There are antonyms with different stems and different derivational components within one common stem. In the Kadar dialect there are also such pairs of antonyms, both members of which are borrowed words. The practical significance lies in the fact that the results can be applied to study the systemic relationships of lexical units of other little-studied dialects of the Dargin language.

Key words: **Dargin language, Kadar dialect, system relationships, semantic structure, lexical unit, polysemy, homonymy, synonymy, antonymy.**

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*

О СИСТЕМНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАДАРСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ системных взаимоотношений лексических кадарского диалекта даргинского языка. В качестве предмета исследования обозначены многозначные лексические единицы, омонимы, синонимы, антонимы обозначенного диалекта в сравнении с литературным даргинским языком. В работе использованы приемы теоретического анализа и описательного метода в изучении отношений лексических единиц в системе кадарского диалекта. Актуальность исследования заключается в том, что разностороннее изучение диалектов предоставляет ценный материал для разработки вопросов истории формирования даргинского языка и его исторической диалектологии. В результате исследования выявлено, что в процессе исторического развития языка новое значение приобретается им в результате его употребления в переносном значении. Среди омонимов кадарского диалекта выявлены ряды, которые состоят из разных частей речи. Также представлены виды нелексической, относительной омонимии: омофоны, омографы, омоформы. Характерными для кадарского диалекта являются двухкомпонентные, трёхкомпонентные ряды омонимов. По степени и характеру синонимичности различаются абсолютные и относительные синонимы. По количеству компонентов синонимические ряды в кадарском диалекте составляют 2-х, 4-х, 5-членные синонимические ряды. Встречаются антонимы с разными основами и словообразовательными компонентами при одной общей основе. В кадарском диалекте встречаются и такие пары антонимов, оба члена которых представляют собой заимствованные слова. Практическая значимость состоит в том, что результаты могут быть применены для исследования системных взаимоотношений лексических единиц других малоисследованных диалектов даргинского языка.

Ключевые слова: **даргинский язык, кадарский диалект, системные взаимоотношения, семантическая структура, лексическая единица, многозначность, омонимия, синонимия, антонимия.**

Понятие языка как системы было введено Ф.Д. Соссюром, а термин «структура» был введен в языкознание позднее его последователями, подразумевая под структурой элементы языка и их связи и взаимоотношения. Понятия системы и структуры были позже разграничены. Так, А.С. Мельничук определяет систему как «совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, образующих более сложное единство, рассматриваемое со стороны элементов – его частей», а под структурой – «состав и внутреннюю организацию единого целого, рассматриваемого со стороны его целостности» [1, с. 23]. В.М. Солнцев считает, что «структура не равна объекту в целом, «в отличие от системы, которая определяется исследователем «как некоторый объект в целом», включающий в себя и элементы, и взаимосвязи элементов. «Структура есть объект минус составляющие его элементы» или структура есть «система минус элементы системы» [2, с. 56]. В данной статье нами рассматриваются такие основные направления системных взаимоотношений, как многозначность, омонимия, синонимия, антонимия в кадарском диалекте даргинского языка. Многозначное слово имеет на уровне системы языка особое системное значение, представленное его содержательным ядром, которое на уровне речи реализуется его лексико-семантическими вариантами. Исходным компонентом (структурой) хранения информации в долговременной памяти человека о существующих характеристиках многозначного слова является его лексический прототип. И.К. Архипов пишет, что «лексический прототип – это целостный образ в сознании носителя языка, который тот связывает с тем или иным словом, и выраженный вербальными признаками» [3, с. 93 – 94]. Омонимия – это совпадение формы при неотождественности содержания. В плане выражения основным признаком омонимии является тождество звуковой или графической формы, а в плане содержания – различие лексических и грамматических значений. Синонимия основывается на способности языковой системы иметь несколько означающих для одного означаемого и помогает отражению в языке разнообразных свойств объективного мира с использованием минимума языковых средств.

Многозначность: слова кадарского диалекта делятся на однозначные и многозначные. В системе существительных многозначность больше всего характерна для названий частей тела. Так, например, слово *бекI* «голова» может иметь следующие значения: 1) голова, анатомический орган – *бекI;* 2) кочан, головка – *ищбищкала бекI;* 3) исток, начало – к*арватла бекI;* 4) руководитель, вожак – *партияла бекI.* По нескольку значений имеют и названия других частей тела, в частности, лица, шеи, руки, глаза, спины, живота и т.д.». Так, по мнению Х. Касареса, «полисемия – это неизбежное следствие диспропорции между количеством знаков речи и количеством понятий, ищущих выражения в языке» [4, с. 70].

«Характерной особенностью семантической структуры лексики даргинского языка является отсутствие целого ряда семантических групп слов, представленных в развитых языках, например, в русском. Так, например, в даргинском языке очень слабо отражена научная, узкоспециальная и другая терминология. До недавнего времени в даргинском языке отсутствовала даже такая группа слов, как фамилии и отчества, которые возникли в советское время под влиянием русского языка. Относительно слабо развита группа слов, обозначающих отвлеченные понятия» [5, с. 47].

Как и в других языках, многие слова даргинского языка и кадарского диалекта имеют прямое и переносное значение. Например, слово *бяхI* имеет следующие значения:

1) лицо (*маймува бяхI* «лицо обезьяны»)	*маймунна бяхI*
2) морда (*хвала бяхI* «морда собаки»)	*хяла бяхI*
3) стена (*хъаа бяхI* «стена дома»)	*хъа бяхI*
4) лицевая сторона (*халтIила бяхI* «лицевая сторона ткани»)	*чIянкIила бяхI*
5) страница (*жузла бяхI* «страница книги»)	*жузла бяхI*
6) склон (*дубурла бяхI* «склон горы»)	*дубурла бяхI*

Такое явление свидетельствует о том, что контекст имеет большое значение для правильного определения семантики слова. Как отмечено в коллективной монографии «Современный даргинский язык»: «к многозначным относятся почти все глаголы, прямое значение которых связано с понятиями «двигаться», «бить», «лежать», «положить», «сделать», «говорить» и т.п». [6, с.55] Так, например, кадарский глагол *дяхъес* «бить» имеет следующие значения в сочетании с разными именами:

1) сыграть – *накьара зиндяв дяхъес* «сыграть музыку»,

2) умножить – *щулике щуял дяхъес* «пять умножить на пять»,

3) ранить – *хъябхъали дяхъес* «побить градом»,

4) нарубить – *уркьуле дяхъес* «нарубить дрова»,

5) ударить – *тупангли дяхъес* «ударить, выстрелить из ружья».

В момент возникновения слово всегда однозначно. В процессе исторического развития языка новое значение приобретается им, как правило, в результате его употребления в переносном значении. Предпосылкой для такого употребления слова прежде всего является сходство или смежность явлений.

Омонимия: в лексической системе кадарского диалекта представлено такое характерное для любого языка явление, как омонимия. Как отмечено М.-С. М. Мусаевым в труде «Очерки по лексике литературных языков Дагестана», «по степени омонимичности слова, образующие это явление, в даргинском языке делятся на полные и неполные омонимы. Полные омонимы чаще встречаются среди существительных: *кьякь* «молоток» – *кьякь* «зернышко», *кьякь* – «холм», «пригорок»; *къяна* «ворона» – *къяна* «обман»; *тур* «сабля» – *тур* «невод»; *мас* «овца» – *мас* «богатство»; *кьяца* «козел» – *кьяца* «козлы» (строительные); *тяй* «жеребенок» – *тяй* «тюк сена или соломы»; (из детской речи) и другие» [7, с. 87].

Среди омонимов кадарского диалекта необходимо отметить такие ряды, которые состоят из разных частей речи – глагола и существительного. Например:

бала «знает» и *бала* «шерстяной»;

варг «чтобы нашли» (желат. накл.) и *варг* «нутро мужчины».

Как и в литературном языке, в кадарском диалекте представлены все известные виды нелексической, относительной омонимии. Это омофоны, омографы, омоформы:

1) омофоны: *малла* «мулла» и *марла* [малла] «правдивый»; *адам* «человек» и *Адам* «собст. имя»; *баз* «месяц» и *баз* «луна», *дуги* «ночь» и *дуги* «рис».

2) омографы: *изес* «болеть» и *изес* «доить»; *гира* «дал» и *гира* «гиря» и др.;

3) омоформы: *Вагьаб* «собст. имя» и *вагьаб* «пусть узнают его»; *бала* «знает» и *бала* «шерстяной» и др.

Характерными для кадарского диалекта являются двухкомпонентные, трёхкомпонентные ряды омонимов. Например: *ахъес* «оплатить долг», *ахъес* «заставить сказать»; *аги* «мотив», *аги* «положение»; *га* «уголь», *га* «гектар».

Наиболее типичные причины появления омонимов в языке: распад полисемии, совпадение в звучании исконного и заимствованного слова, случайное совпадение в звучании у заимствованных слов, омоформы, появившиеся в процессе формообразования и словообразования, совпадение в звучании в результате происходящих в языке фонетических и орфографических изменений.

1. Распад полисемии как результат расщепления многозначного слова: разные значения одного и того же слова становятся настолько далекими друг от друга, что начинают восприниматься как разные слова. Так, следующие омонимы появились в результате расщепления полисемантического слова: *гьими* «желчь» и *гьими* «ненависть»; *аги* «мотив» и *аги* «положение»; *бяхъес* «ударить» и *бяхъес* «ранить», а также *бяхъес* «играть на инструменте»; *кьяца* «козел», *кьяца* «козлы (подставка)» и др.

В этом отношении интересны следующие омонимы, образующие антонимию:

кинабугьалера «везде» и *кинабугьалера* «нигде»;

мурталра «всегда» и *мурталра* «никогда».

Совпадение в звучании исконного и заимствованного слова:

га «уголь», «дай» и *га* (рус.) «гектар»;

марла /малла/ «правдивый», *малла* (араб.) «мулла»;

каш «пригоршня» и *каш* (ср. рус. каша) «каша» и др.

Случайное совпадение в звучании может наблюдаться и у слов, заимствованных из разных языков:

пача (тюрк. паша) «царь», *пача* (перс. парча) «самодельная ткань»;

мина (рус.) «мина» и *Мина* (перс.) «долина Мина».

Совпадение в звучании в результате происходящих в языке фонетических и орфографических изменений. Слова, ранее различавшиеся в произношении или написании, приобретают одинаковую звуковую оболочку, т.е. становятся омонимами:

чумла (от чум? «сколько?») «скольких» и *чумлā/чумланла* (от *чумлан* «чумлинец») «чумлинца».

Омоформы появляются в процессе формообразования и словообразования:

бала (форма буд. вр. 3-го лица изъяв. накл. от багьес «узнать») «узнает» и *бала* «шерсть»;

лумlu «дно» и *лумlu* (прош. несов. от лумlес «щипать»);

бицIа (от глагола *бицIес* «наполнять») «колбаса» и *бицIа* (пов. накл. от глагола *бицIес* «наполнять»);

дуги «рис» и *дуги* «ночью».

Синонимия: как и в других языках, в словарном составе кадарского диалекта выделяются слова, которые имеют полностью и частично совпадающие лексические значения, т.е. синонимы. По степени и характеру синонимичности различаются абсолютные и относительные синонимы. К абсолютным синонимам относятся такие слова, лексические значения которых полностью совпадают, а к относительным синонимам, как правило, полисемичные слова, у которых синонимичными являются лишь отдельные значения.

Примеры абсолютных синонимов в кадарском: *кьаркьала*, *чарх* «тело»; *авлия*, *мехIур* «глупый»; *агъу, загьру* «яд»; *хъалибарг, тяйпа, урлухъ* «семья»; *мурталра*, *даим* «всегда»; *хъярхъле, жявле* «быстро»; *асубурар, хайрибурар* «можно».

К относительным синонимам можно отнести следующие слова:

пякьир «жалкий, несчастный» и *мискин* «бедный»; «несчастный».

Важно отметить то, что провести четкую границу между этими двумя видами синонимов не всегда удается. Существует ряд обстоятельств, затрудняющих классификацию синонимов по степени синонимичности. В частности, одним из таких обстоятельств является отсутствие у слов постоянного объема значений, ибо такой объем историчен. По количеству компонентов синонимические ряды в кадарском диалекте разнообразны. Подавляющее большинство таких рядов составляют двучленные, реже четырех-, пятичленные синонимические ряды. В качестве многокомпонентных синонимических рядов можно привести следующие: глупый – *мехIур*, *авлия*, *гIякьлуавгар*;

пища – *берквани, азихъ*; товарищ – *гьалмагъ, юлдаш, тянищ, варккья, гъурдаш*; потом – *ургIул, гьатIира, гьачам-гьатIu;* бессовестный – *яхIавгар, инсапавгар;* кричать – *вявукIас, чIячIукIас*.

Значительное количество неполных синонимов представлено в системе глагола. Исключительная однотипность инфинитива и моноконсонантность его корня объясняет данное явление. Например:

бикес «приводить» и *бикес* «мазать» (при сов. виде *букес* «отвести» и *бакес* «помазать»);

башес «ходить» и *башес* «месить» (при *башиб* «ходили» и *башун* «замесили») и др.

Синонимические ряды пополняются и образуются в даргинском языке разными способами. Следует отметить, что основная масса синонимов в кадарском диалекте возникла за счет заимствованных слов. Одно и то же понятие обозначается исконным словом и словом, заимствованным из другого языка, например: *гIяхьил* (кадар.) и *алашай* (тюрк.) «низкий».

Синонимы кадарского диалекта пополняются также за счет лексических диалектизмов. Например:

кьям (литер.) и *кIуцIул-кьям* (кадар.) «тарелка»;

биштIаси (литер.) и *варгил* (кадар.) «маленький»;

кьулса (литер.) и *кIуцIул* (кадар.) «ложка»;

неш (литер.) и *бабай* (кадар.) «мать»;

дудеш (литер.) и *тIатIай* (кадар.) «отец».

Антонимия: антонимы – это слова, противоположные по значению. Антонимические ряды, как правило, выделяются среди слов, принадлежащих к одной части речи. Например: *гIяхIдеш* «добро» – *вайдещ* «зло»; *щадеш* «свет» – *цIябдеш* «темнота», *дуги* «ночь» – *бари* «день»; *хъар* «верх» – *хьар* «низ».

Ряды антонимов, как правило, двучленны. Например: *гьамадил* «легкий» – *декIил* «тяжелый»; *гьамадил* «легкий, слабый» – *цIакьил* «сильный».

Встречаются антонимы с разными основами (*мардещ* «правда» – *гъяна* «ложь», *гатес* «принести» – *арбукес* «отнести») и с разными словообразовательными компонентами при одной общей основе (*гIякьлукеб* «умный» – *гIякьлуавгар* «глупый»).

В кадарском диалекте встречаются и такие пары антонимов, оба члена которых представляют собой заимствованные слова. Например: заимствования из арабского языка *зарал* «вред» – *пайда* «польза», из кумыкского – *гъурдащ* «товарищ», из персидского – *душман* «враг» и др.

Как известно, антонимы взаимно отрицают и в то же время предполагают друг друга, обозначая предел противопоставления качества, свойства и состояния предмета или действия, одновременно указывают на непрерывную связь противоположностей. Это обстоятельство делает возможным регулярное совместное употребление антонимов в характерных для них антонимических контекстах.

Необходимо отметить, что создание слов путем сложения антонимов довольно часто встречается в кадарском диалекте. «Сложные слова, созданные подобным путем, как правило, выражают обобщенные понятия, характеризующиеся определенной объединенностью, совокупностью и непрерывностью ча-

стей, признаков и т.д. Например: *дуги-хIари* «ночь-день» (сутки); *ваил-ахIялил* «зло-добро», «плохое-хорошее»; *удилехъубарес* «вниз-наверх сделать», «перевернуть» и др.» [8, с. 55].

Таким образом, в процессе исторического развития языка новое значение приобретается им, как правило, в результате его употребления в переносном значении. Например, *бекI:* 1) голова, анатомический орган; 2) кочан, головка; 3) исток, начало; 4) руководитель. Предпосылкой для такого употребления слова прежде всего является сходство или смежность явлений. Среди омонимов кадарского диалекта необходимо отметить такие ряды, которые состоят из разных частей речи. Характерными для кадарского диалекта являются двухкомпонентные, трёхкомпонентные ряды омонимов. Например: *дуги* «ночь», *дуги* «рис» и др. Подавляющее большинство синонимических рядов являются двучленными, реже четырех-, пятичленными: товарищ – *гьалмагъ, юлдаш, тяниш, вархкья, гъурдаш*. Значительное количество неполных синонимов представлено в системе глагола. Встречаются антонимы с разными основами и разными словообразовательными компонентами при одной общей основе. Так, в кадарском диалекте встречаются и такие пары антонимов, оба члена которых представляют собой заимствованные слова: кум. – *гъурдащ* «товарищ», перс. – *душман* «враг» и др.

Библиографический список

1. Мельничук А.С. Понятие системы и структуры языка в свете диалектического материализма. *Вопросы языкознанания*. 1970; № 1: 19 – 32.
2. Солнцев В.М. *Язык как системно-структурное образование*. АН СССР, Институт востоковедения. Москва: Наука, 1977.
3. Архипов И.К. *Когнитивный и логический анализ в лексикографической практике. Человеческий фактор в языке*: учебно-методическое пособие (материалы к спецкурсу). Санкт-Петербург: Невский институт языка и культуры, 2001.
4. Касарес Х. *Введение в современную лексикографию.* Москва: Издательство иностранной литературы, 1958.
5. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала, 2014.
6. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.-С.М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала, 2014.
7. Мусаев М.-С.М. *Очерки по лексике литературных языков Дагестана*. Махачкала: Aleph: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
8. Вагизиева Н.А. *Лексико-фразеологические особенности кадарского диалекта даргинского языка.* Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 2018.

References

1. Mel'nichuk A.S. Ponyatie sistemy i struktury yazyka v svete dialekticheskogo materializma. *Voprosy yazykoznananiya*. 1970; № 1: 19 – 32.
2. Solncev V.M. *Yazyk kak sistemno-strukturnoe obrazovanie*. AN SSSR, Institut vostokovedeniya. Moskva: Nauka, 1977.
3. Arhipov I.K. *Kognitivnyj i logicheskij analiz v leksikograficheskoj praktike. Chelovecheskij faktor v yazyke*: uchebno-metodicheskoe posobie (materialy k speckursu). Sankt-Peterburg: Nevskij institut yazyka i kul'tury, 2001.
4. Kasares H. *Vvedenie v sovremennuyu leksikografiyu.* Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1958.
5. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala, 2014.
6. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.-S.M., Temirbulatova S.M. *Sovremennyj darginskij yazyk*. Mahachkala, 2014.
7. Musaev M.-S.M. *Ocherki po leksike literaturnyh yazykov Dagestana*. Mahachkala: Aleph: IYaLI DNC RAN, 2014.
8. Vagizieva N.A. *Leksiko-frazeologicheskie osobennosti kadarskogo dialekta darginskogo yazyka.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2018.

Статья поступила в редакцию 23.09.21

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-391-394

***Kuzminova E.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), E-mail: elenk2002@mail.ru*

***Chang Yukai**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: chang.yukai2015@yandex.ru*

DIACRITICS AS AN OBJECT OF BOOK CORRECTION (BASED ON THE MATERIAL OF THE PSALTER AS PART OF THE MOSCOW BIBLE OF 1663). For the first time in the history of book correction study, the article examines trends and principles of correcting superscript characters – "auxiliary graphemes". Among the multiple corrections of diacritics made at the Moscow Printing Yard in preparation for publication of the Moscow Bible in 1663, as a result of a continuous sample of material, a set of imperative corrections was revealed that affect the areas of functioning of the signs of camora, breath, "two dots" over the letter izhitsa and titla. A comparison of normative representations of the editors of the Moscow Bible, implemented in these corrections, with the prescriptive instructions of the Moscow edition of Meletius Smotritsky's grammar of 1648 allowed us to establish that the work carried out was grammatically motivated. The editors of the Moscow Printing Yard demonstrate an unambiguous commitment to the system of superscripts and the rules for their formulation, codified in the grammar of 1648.

Key words: **Slavic biblical tradition, Slavic grammatical tradition, church Slavonic language, orthographic norm, grammatical norm.**

***Е.А. Кузьминова**, докт. филол. наук, проф. Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, Китай, E-mail: elenk2002@mail.ru*

***Чан Юйкай**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: chang.yukai2015@yandex.ru*

ДИАКРИТИКА КАК ОБЪЕКТ КНИЖНОЙ СПРАВЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПСАЛТЫРИ В СОСТАВЕ МОСКОВСКОЙ БИБЛИИ 1663 Г.)

В статье впервые в истории изучения книжной справы рассматриваются тенденции и принципы исправлений надстрочных знаков – «вспомогательных графем». Среди множественных исправлений диакритики, внесенных на Московском Печатном дворе при подготовке к изданию Московской Библии 1663 г., в результате сплошной выборки материала выявлен набор исправлений императивного характера, которые затрагивают сферы функционирования знаков камора, придыхания, «двоточия» над буквой ижица и титла. Сопоставление нормативных представлений редакторов Московской Библии, реализованных в указанных исправлениях, с прескриптивными указаниями московского издания грамматики Мелетия Смотрицкого 1648 г. позволило установить, что проведенная справа имела грамматически мотивированный характер. Справщики Московского Печатного двора демонстрируют однозначную приверженность системе надстрочных знаков и правилам их постановки, кодифицированным в грамматике 1648 г.

Ключевые слова: **славянская библейская традиция, славянская грамматическая традиция, церковнославянский язык, орфографическая норма, грамматическая норма.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00224

1. При подготовке издания Московской («Первопечатной») Библии 1663 г. (далее МБ) на основе текста Острожской Библии 1581 г. (далее ОБ) на Московском Печатном дворе была осуществлена целенаправленная и систематическая книжная справа, регулятором которой служило московское издание грамматики Мелетия Смотрицкого 1648 г. (далее ГМ). Филологическая работа никоновских справщиков во главе с Епифанием Славинецким была направлена на приведение основных лингвистических параметров библейского текста в соответствие с системой норм, кодифицированных в ГМ [1; 2; 3; 4].

Цель настоящей работы – верифицировать данные, полученные нами в результате анализа исправлений, внесенных московскими редакторами МБ на орфографическом и грамматическом уровнях, на основе изучения правки надстрочных знаков – вспомогательных графем (по терминологии А.А. Зализняка [5, с. 96]). Необходимо отметить, что до настоящего времени исследование направлений и принципов справы диакритических знаков ни на материале богослужебных, ни на материале четьих библейских книг не проводилось.

Сплошная выборка материала на всем пространстве текста-источника (Псалтыри в составе ОБ) и текста-преемника (Псалтыри в составе МБ) позволила выявить весь объем исправлений на уровне диакритики и выделить среди них исправления императивного характера. К таким регулярным, последовательным исправлениям, не имеющим исключений, относятся правка, связанная с акцентным знаком камора, знаком придыхания, «двоточия» над буквой ижица и титла.

2. Исправления, направление на введение знака камора (**оксия → камора** или **отсутствие знака → камора**), охватывают формы Р.п. мн.ч. существительных мужского, женского и среднего рода (57 примеров правки): врагъ твоихъ → врагъ [7:6], Врагъ мои^{х} → врагъ [68:18], рабъ твои^{х} → рабъ [79:4], рабъ твои^{х} → рабъ [78:2], прї исходящихъ водъ → водъ [1:3], ѡ глубокыѧ водъ → водъ [68:14], гь силъ → силъ [45:11], ги бе силъ → силъ [79:7], шумъ волнъ → волнъ [64:7], ногъ моихъ → ногъ [65:8], не пріимуть ранъ → ранъ [72:5], по средѣ горъ → горъ [103:10], дѣлъ чл҃чьскихъ → дѣлъ [16:4], исполнися злъ душа моа → зол҃ъ [87:3]. Аналогичным образом камора используется и при раскрытии подтитленных написаний форм Р.п. мн.ч. существительных несакральной семантики: оумножишасѧ паче вл҃съ главы моеа → влъсъ [68:4], помани ги поношенїе ра҃ твои^{х} → рабъ [88:50], да въспомнетсѧ безаконїе ѡц҃ъ его пре^{а} гмь → отецъ [108:14].

Использование каморы в формах Р.п. мн.ч. в точности соответствует правилам ГМ. Мелетий Смотрицкий в первом издании своей грамматики 1619 г. (далее ГС), а вслед за ним и московские редакторы ГМ регламентировали употребление каморы в целях реализации принципа антистиха: в формах ѡсѣченагѡ родителнагѡ множествен^{ное}нагѡ, ѩкѡ, человѣкъ/ оученикъ/ любодѣй (ГС л. 16, ГМ л. 62), т.е. в формах Р.п. мн.ч. существительных мужского рода, омонимичных формам И.п. ед.ч., в которых ставилась оксия, ср. человѣкъ. Тем самым посредством оппозиции акцентных знаков оксия // камора на орфографическом уровне достигалось разграничение грамматических омонимов И.п. ед.ч. // Р.п. мн.ч. существительных, относящихся в ГС и ГМ ко второму склонению: дрѹгъ // дрѹгъ, пророкъ // пророкъ, грѣхъ // грѣхъ, Домъ // дѡмъ (л. 46–47 об., 109–110 об.; 57 об.–58, 118–118 об.), а также «усеченных» прилагательных мужского рода: нищъ // нищь (л. 78, 137–137 об.) и т. п. В ГМ написание каморы в позиции Р.п. мн.ч. было распространено также на имена женского и среднего рода, где этот знак использовался уже не в дифференцирующей, а в маркирующей функции, т.е. не для снятия грамматической омонимии, а для маркирования форм множественного числа: дѣвъ → дѣвъ, воевѹдъ → воевѡдъ, рѹкъ → роукъ, сердецъ → сердецъ (л. 33, 94 об.; 33 об., 95; 35 об., 97; 49, 112 об.) [6, с. 232–233].

Существенные изменения в МБ претерпела сфера функционирования **каморы** над односложными словами. Московские редакторы последовательно отказываются от этого знака над союзами, частицами и формами местоимений (бы, бо, ли, ми, ти, тѧ, мѧ, ны) в позиции после акцентно самостоятельной словоформы, оставляя энклитики и «полуэнклитики» без акцентовки (295 примеров правки ^ → ⊗): ащe не гь помогль бы ми вмалѣ вселилась бы въ адъ душа моа → помоглъ бы, вселилась бы [93:17], вода потопила бы насъ → потопила бы [123:3], Рече бо въ ср^{ц}ци своемъ → Рече бо [9:31], не на лукъ бо мой оупова → на лукъ бо [43:6], нѣсть бо и^{м} йзмѣнїа → нѣсть бо [54:19], тамо бо рука твоа наставитъ мѧ → тамѡ бо [138:10], йзвавитъ ли чакъ → йзвави^{т} ли [48:7], Не бѹ ли повине^{т}ся душа моа; → Не бѹ ли [61:1], Насажден оукъ, не слышитъ ли; или създавый око, не смотрѧетъ ли → не слышитъ ли, не смотрѧетъ ли [93:9], и въздасть ми гь по правдѣ моей → воздасть ми [17:24], бъ помогаетъ ми → помогаетъ ми [53:4], и бысть ми въ спасенїе → бысть ми [117:14], повѣдници внегда сѹдити ти → сѹдити ти [50:5], Жезлъ силы послетъ ти гь ѡ сїона → послетъ ти [109:2], Въздвахъ ти → Возвахъ ти [118:146], спси мѧ ѡ всѣхъ гонящихъ мѧ, і йзбави мѧ → спаси мѧ, гонящи^{х} мѧ, йзбави мѧ [7:1], Помилуй мѧ бже, ѩкѡ попра мѧ чакъ → Помилуй мѧ, попра мѧ [51:1], поноси́ша тѧ ги → поноси́ша тѧ [78:12], обилїе любящымъ тѧ → любящымъ тѧ [121:6], соверши нбы ѡ ѩзыкъ → соверши ны [105:47], И ізбавилъ нбы естъ ѡ врагъ наших → йзбавилъ ны [135:24] и др.

Устранение каморы в данной позиции полностью согласуется с предписанием ГС и ГМ оставлять все «речѐнїа ѐдиносло́жна» после полноударного слова «безпросо́дїйными», т.е. без акцентного знака: «безпросо́дїйна полага́ема быва́ти; ѩкѡ <...> мы бо, даждь ми, ми́р ти, бысть ми, спаси мѧ. и про́. и́ли даде́ ми, тебѣ́ бо, пріи́хъ тѧ, внима́й ми, прочти́ се. и про́; и́ли сы́не мо́й, оуслы́ши мѧ, дади́те ми, <...> ка́кѡ бо, ащe ли и про́:» (ГС л. 16–16 об., ГМ л. 62 об.). Реализацию этого предписания в грамматиках демонстрируют не только приведенные в нем примеры, но и иллюстративный материал правил синтаксического раздела, в частности, об использовании форм Д.п. личных и возвратного местоимений вместо соответствующих притяжательных местоимений мо́й, тво́й, сво́й: «Первообра́зныхъ мѣстоимѐнїй да́телнїй, мнѣ, тебѣ, сѣ. в мѣ́стѣ произво́дныхъ, мо́й, тво́й, сво́й. во вса́комъ ро́дѣ, числѣ, и паде́жи сѹществи́тельнымъ сочиня́ютсѧ. ѩкѡ, ѿте́цъ ми ѐсть, в мѣ́стѣ, ѿте́цъ мо́й. ѿца́ ти, в мѣ́стѣ, ѿца́ твоегѡ. ѿцѹ́ си. в мѣ́стѣ, ѿцѹ́ своемоу» (л. 203, 290 об.). Показательно, что если автономные формы «Первообра́зныхъ мѣстоиме́нїй да́телнїй, мнѣ, тебѣ, сѣ» акцентованы варией, то при их контекстном употребления ѿте́цъ ми, ѿца́ ти, ѿцѹ́ си акцентный знак отсутствует.

С устранения в МБ знака ударения над «бе^{з}просо́дїйными» односложными словами закономерно связаны исправления акцентных знаков над последним слогом предшествующего полноударного слова. Заданная в исходном тексте ОБ вариативность **оксия // вария // отсутствие знака**, ср. възнесе́ мѧ [117:16] // наоучѝ мѧ [118:12] // Съхрани мѧ [140:9]; оуньзе́ ми [31:4] // сѹдѝ ми [53:1] // помози́ мѝ [118:86], преодолевается московским редакторы посредством правки **вария → оксия** и **отсутствие знака → оксия**: (51 пример правки ` → ′) всели́ мѧ → всели́ мѧ [22:2], помани́ мѧ → помани́ мѧ [24:7], Сѹди́ ми → Сѹди́ ми [25:1; 53:1], спси́ мѧ → Спси́ мѧ [21:21], наоучи́ мѧ → научи́ мѧ [24:4], покры́ мѧ → покры́ мѧ [54:5], помози́ мѝ → помози́ ми [69:5], Изми́ мѧ → Изми́ мѧ [58:1], живи́ мѧ → живи́ мѧ [118:17], спти́ мѧ → спасти́ мѧ [118:173], Съхрани́ мѧ → Сохрани́ мѧ [139:4]; (42 примера правки ⊗ → ′): Сѹди́ мѝ → сѹди́ ми [7:8], Рече́ бо → Рече́ бо [9:31], въсхотѣ́ мѧ → восхотѣ́ мѧ [17:19], наоучи́ мѧ → научи́ мѧ [24:5], въсхвалю́ тѧ → восхвалю́ тѧ [34:18], скажи́ мѝ → Скажи́ ми [38:4], призову́ тѧ → призову́ тѧ [55:19], живи́ мѧ → живи́ мѧ [118:50], помози́ мѝ → помози́ ми [118:86], спсе́ мѧ → спасе́ мѧ [137:7], Искуси́ мѧ → Искуси́ мѧ [138:23], Съхрани́ мѧ → Сохрани́ мѧ [140:9]. Тем самым в МБ в качестве единственно допустимого в рассматриваемой позиции утверждается знак оксия, или острая, т.е. реализуется прескриптивное указание Мелетия Смотрицкого о замене в полноударном слове перед энклитикой варии («тѧ́жкой») и каморы («ѡ́блеченой») оксией («ѳстрой»): «рече́нѣ^{м} двосло́жны^{м} и́ много сло^{ж}ны^{м} на конча́емо^{м} йзостря́емы^{м} и́ли ѡтѧжа́емы^{м} либо ѡблачи́мы^{м}, прилага́емаѧ ѐдинсло^{ж}наѧ рече́нїѧ бе^{з}просо́дїйна полага́ема быва́ти, тѧ́жкой и ѡблеченой ѣ || ѳстрꙋ́ю претворя́емы^{м}: ѩкѡ, дадѐ ми/ тебѣ́ бо/ приѧ́хъ тѧ/ внимай ми/ прочти́ се, и про́.» (л.16–16 об.).

Указания ГМ соблюдены в МБ и в другой зоне правки камора – при ее замене знаком вария над односложными полноударными формами местоимений ты, вы, мнѣ, вси, всѧ (во всех грамматических позициях: И.п. ед.ч. ж.р., И-В.п. мн.ч. ж.р., И-В.п. мн.ч. с.р., В.п. мн.ч. м.р.), кто, что (230 примеров правки ^ → `): сѣ мои ѐси → тꙋ̀ [2:7], тебѣ́ бже́ застꙋ́пникъ мой ѐси → тебѣ́ [58:9], Тебѣ́ страшенъ ѐси → Тꙋ̀ [75:7], тебѣ́ ѐси бъ мой → тебѣ́ [142:10], приложитъ гь на вы → вы [113:22], вознѐсѧ^{м} вы́ ѝз домꙋ̀ гн҃и → вы̀ [117:26], вознѐсѧ^{м} гн҃е на вы́, вознѐсѧ^{м}ломъ вы́ въ ѝмѧ гн҃е → вы̀ [128:8], рѣша враги мои́ мнѣ́ → мнѣ̀ [70:10], Пѣта вѣ́ку мнѣ́ о́правда́нїѧ твоа → мнѣ̀ [118:54], съкры́ша гре́дїи сѣ́ть мнѣ́ → мнѣ̀ [139:5], ни ли разꙋмѣ́ютъ вси дѣ́лающей безако́нїе → вси [13:3], мои́ сѹ́ть вси́ зве́рїе дꙋбра́внїи → всѝ [49:10], вси́ дн҃ї наши о́скꙋдѣша → всѝ [89:8], да въздѣ́ктъ всѧ́ хвалы́ твоа → всѧ̀ [9:14], оуничижи́ши всѧ́ ѩзыки → всѧ̀ [58:8], Всѧ́ земла да покло́нитъ ти сѧ → всѧ̀ [65:3], Всѧ́ ѐлика въсхотѣ́, сътвори → всѧ̀ [113:11], Храни́тъ гь всѧ́ люблѧщаѧ его → всѧ̀ [144:20], грѣхопаде́нїа кто́ разꙋмѣ́етъ; → кто́ [18:12], Кто́ бъ вели́и, ѩкѡ бъ нашъ → кто̀ [76:13], противу́ лицꙋ̀ мраза его кто́ постои́тъ → кто̀ [147:6], что́ сътвори^{т} мнѣ́ плоть → что́ [55:4], что́ сътворитъ мнѣ́ чл҃къ → что́ [117:6], ги, что́ ѐсть чл҃къ → что́ [143:3].

Во всех без исключения случаях, в которых редакторы МБ отказались от каморы, этот знак не был предусмотрен и в ГМ, где указанные формы местоимений были кодифицированы с варией: мнѣ̀, тыѝ, выѝ, всѝ, всѧ̀, кто̀, что̀ (л. 152–152 об., 161 об., 162, 167). В отличие от ГМ, в ГС вария были нормирована только для мнѣ̀, тыѝ, выѝ, всѝ, всѧ̀ (л. 91 об., 99–100), тогда как над вопросительными местоимениями ставилась оксия кто́, что́ (л. 104–104 об.). Выбор оксии в ГС был продиктован общим правилом «сло́га Конча́емагѡ», предписывающим острое ударение в позиции конца слова над «кратким» гласным, каким в соответствие с систематикой Мелетия Смотрицким и являлся гласный о (ср. Дѡ^{т}гал сѣ̀ть, и ѣ ѡ: Кра^{т}кал, е о: л. 6 об.): «Сло́гъ конча́емый кра^{т}кі́й, и рече́нїѧ ѐдинсло́жна кра^{т}кал и́ли положе́нїемъ дѡ^{т}гал ѝзостра́ю^{т}ся: ѩкѡ, лице́ мое́ во́ се́ <...> На кра^{т}кимъ бо тѧ^{ж}кал и́ли ѡблеченаѧ не полага́е^{т}ся» (л. 14 об.). Это правило ГС противоречило сложившейся еще в конце XIV – начале XV вв. церковнославянской орфографической традиции использовать в абсолютном конце слова не острое ударение, оксию, которая ставилась в начале и середине слова, а тяжелое ударение, варию [7, с. 355]. В закреплявших и утверждавших эту традицию авторитетных орфографических руководствах XVI–XVII вв. «Написа́нїе ѩзыко^{м} словенски^{м} о̀ грамо́тѣ і̀ о̀ ѣ̀ строе́нїи», «О̀ ѐже како́ просо́дїа достои^{т} писати і̀ глати», «Кни́га глема́ѧ простосло́вїа» старца Евдокима и др. вария определялась как знак, который «то́чію на концы́ рѣ́чи полага́етсѧ», тогда как оксия – «в среди́нѣ рѣ́чéнеи» [8, с 744, ср. с. 671, 925–926].

Традиционный позиционный принцип распределения оксии и варии отстаивают и московские редакторы ГМ. Воспроизведя процитированное выше правило Мелетия Смотрицкого, они указывают, что постановка акцентных знаков по греческой языковой модели не согласуется с их «ѡбы́кламъ» употреблением в церковнославянском языке, и регламентируют варию над гласным вне зависимости от его количества в абсолютном конце слова: «но ѹ̀бѡ ащe по гре́кꙋхъ доброраз соу́дїм йхъ ѝ по грамма́тикіи оу̀ставшихъ, над кра́ткими тѧ́жкаѧ полага́ема быти не мо́жетъ; оу̀ на́съ же въ слове́нска ѩзыка рече́нїихъ, ноу́жда по ѡбы́кломꙋ сѝце належи́тъ, варію надъ си́ми писа́ти» (л. 60 об.). Эта норма была реализована издателями ГМ в исправлениях **оксия → вария** (′ → `), внесенных в исходный текст ГС, ср. спасе́ → спасѐ (л. 12 об., 57 об.), влече́ → влечѐ (л. 179, 258 об.), твое́ → твоѐ (л. 196, 281), его́ → ѐго̀ (л. 248, 342 об.) и др. Правка охватывала и формы вопросительных местоимений кто и что, ср., в частности, примеры, иллюстрирующие правила раздела «ѡ̀ сочине́нїи мѣстоиме́нїа»: Что́ мнѣ̀ ѝ тебѣ̀ же́но; → что̀ [Ин 2:4], Что́ намъ ѝ тебѣ̀ Ї҃се Сы́не Бж҃ї; (Ма*: г^{а}: к҃з:) → что̀ [Мф 8:29] (л. 204, 291 об.), кто́ человѣ́къ; → кто̀, Кто́ Бг҃ъ вели́й ѩкѡ Бг҃ъ на́шъ; → кто̀ [Пс 76:4] (л. 209, 297 об.).

Рассмотренные исправления каморы (ее устранение ^ → ⊗ и замена на варию ^ → `) могут быть интерпретированы и как унифицирующие, поскольку все «речѐнїа ѐдинсло́жна» имеют в ОБ двоякое оформление: с каморой и без акцентного знака, ср. мѧ (185 примеров) // мѧ (173 примера), мѝ (53) // ми (39),

бо҃ (14) // бо (9) и т.п.; с каморой и варией, ср. вс҃и (45) // вси (11), вс҃а (63) // вса (13), что҃ (7) // что (4) и т.п. Вместе с тем первоочередное значение имеет то обстоятельство, что никоновские справщики избирают в качестве единственно допустимого для МБ именно тот вариант, который соответствует указаниям ГМ.

3. Нормативным для ОБ является использование знака придыхания, обозначаемого терминами **тонкая** (ГС и ГМ), **кроткая**, **тихая**, **звательце** (ГМ), над гласными в двух позициях: 1) в абсолютном начале слова: а҆ще [12:5], и҆же [15:7], е҆дино [26:4], а҆зъ [38:12], о҆зло҆ви [43:2], е҆го [65:7], ю҆гъ [77:26], ю҆ноша [77:63], и҆ма [99:4], а҆ресть [105:23], о҆скверни́ся [105:39], а҆довы [114:3], і҆стина [116:2], е҆сть [118:19], и҆зми [143:7]; 2) в середине слова после гласной: посмѣ҆тс҃а [2:4], о҆у҆бою҆с҃а [3:6], моѐ҆ моѐмъ [4:7], бл҃годѣ҆вшемъ [12:6], изліа́сь [21:14], взыскаю҆щеи [21:26], д҆ьтаи́ся [37:9], заоу҆тра [54:17], наоу҆чилъ [70:17], своего́ [93:14], пооу҆чен҃іе [118:92], вмѣнѝе҆шн [143:3], твои҆хъ [144:6].

Редакторы МБ последовательно избавляются от придыхания во второй позиции, которая не была предусмотрена для этого знака в ГС и ГМ, предписывающих употребление **тонкой** / **кроткой** / **тихой** исключительно в начале слова, ср. «То́нкам ѣ҆ нача́лѣ рече́нїй всѣ҆х ѿ гла́снагw начина́емы҆х Славе́нски҆х, и҆ нѣ́кои҆хъ Гре́чески҆хъ и҆ Лати́нски҆хъ: а҆́кw, е҆ногу҆/ а҆гнеи҆/ А҆́двена: и҆ про҆.» (ГС л. 17), «Кро́ткам, и҆ли҆ ти́хам, въ нача́лѣ пи́шетс҃а надъ гла́сными пи́смены. а҆́кw, а҆ми́нь, а҆ндре́и҆, а҆нто́нїй, а҆ли́мпи҆и҆» (ГМ л. 63). Нельзя исключать, что систематическое использование в ОБ придыхания в середине слова могло мотивировать Мелетия Смотрицкого включить в свою грамматику специальное «увещение», в котором он особо оговаривает недопустимость таких написаний: «Вѣ҆с҃ма҆ ю҆́ди/ Рече́нїм ѿ гла́снагw начина́ющаѧ ѣ҆ сложе́нїи лиша́тисѧ дх҃а҆: а҆́кw, сонѕволлю́/ а҆ не сои҆зволлю́: наꙋ́чаю, а҆ не наоу҆чаю́/ возалка҆х, а҆ не воꙁалка҆х» (л. 17).

Следуя указаниям ГС и ГМ, редакторы МБ тонкую в середине слова либо (а) устраняют (108 примеров правки ̓ → ⊗) либо (б) заменяют знаком ударения оксиейнад буквой, обозначающей ударный звук (101 пример правки ̓ →́): (а) бл҃годѣ҆вшемꙋ → бл҃годѣ҆вшемꙋ [12:6], пооу҆чи́тс҃а → поꙋчи́тс҃а [1:2], пооу҆чен҃іе → поꙋче́н҃іе [118:92, 118:97], наоу҆чилъ → наꙋчи́лъ [70:17], наоу҆чиши → наꙋчи́ши [118:171], а҆а́рѡнею → а҆арѡ́нею [76:20], взыскаю҆щеи → взыскаю́щїи [21:26], лꙋка́вноꙋю҆щыхъ → лꙋка́вноꙋю҆щихъ [63:2], моѐмꙋ → моемꙋ [9:3, 17:6, 50:9, 87:2, 88:3, 103:33, 136:6], своего́ → своегѡ [3:1, 4:7, 9:24 saepissime], своѐмꙋ → своемꙋ [11:2, 14:3, 14:4, 17:50, 23:4], твоего́ → твоегѡ [4:6, 9:3, 16:2 saepissime], твоѐмꙋ → твоемꙋ [9:2, 17:49, 44:12 saepissime]; (б) о҆у҆бою҆с҃а → о҆у҆бою́с҃а [3:6], посмѣ҆тс҃а → посмѣ́тс҃а [2:4], д҆ьтаи́ся → о҆у҆таи́с҃а [37:9],заоу҆тра → заꙋ́тра [48:14, 54:17], саоу҆лови → саꙋлови [53:1], вмѣнѝе҆шн → вмѣнѝе҆шн [143:3], моѝхъ → моѝхъ [5:8, 9:13, 15:2, saepissime], моѝмъ → моѝмъ [3:4, 6:6, 38:1, 38:1], моѝми → моѝми [6:6], своею҆ → своею́ [2:5], своѝмъ → своѝмъ [2:5, 24:9, 105:43], своѝми → своѝми [5:9], своѝхъ → своѝхъ [5:10, 13:8, 27:3, saepissime], своѝма → своѝма [105:33], твоею҆ → твоею́ [5:8, 30:16], твоѐмъ → твоѐмъ [5:7], твоѝхъ → твоѝхъ [8:2, 16:5, 16:14, saepissime], твоѝмъ → твоѝмъ [6:1, 20:5, 20:6, 20:8, 24:4, 39:5], твоѝми → твоѝми [51:9].

В этой же позиции тонкая подвергается устранению и в составе знака иссо, представляющего собой комбинацию придыхания и оксии (6 примеров правки ̓ → ́): бо҃ѧшал → бо҃я́шым [14:4], бо҃ѧщи҆ѧс҃а → бо҃я́щы҆хс҃а [24:14], Заѐмлетъ → Заѐмлетъ [36:21], заоу҆тра → заꙋ́тра [45:5], моѝхъ → моѝхъ [33:1], моѝмъ → моѝмъ [34:26]. Отказ от иссо в середине слова отвечает требованию ГМ ставить этот знак над гласным только в позиции абсолютного начала: «А҆ йсо пи́шетс҃а ѣ҆ нача́лѣ всегда́ надъ гла́сными пи́смены. а҆ си́лꙋ и҆мать а҆́коже и҆ о҆дн҃а; а҆́кw, а҆ще, а҆лчетъ, а҆детъ, о҆нъ, о҆у҆бw, а҆же, ѣ҆детъ» (л. 62 об.).

4. Над буквой ѵ «ижица» в звуком значении [и] в ОБ с достаточной регулярностью ставится надстрочный знак ̏, который в ГС=ГМ обозначается термином **двоточие** (л. 11 об., 55 об.) (всего 33 примера): ли҆ва́нъскїи [28:6], сѵ҆рі҆а [59:1], е҆гѵ҆пта [79:8, 135:10], в тѵ҆рѣ [82:7], фѵ҆ни҆къ [91:12], моѵ҆сѣи [98:6, 105:32], ѵ҆дѵме́а [107:10], кѵ҆дарскыми [119:5], кѵ҆во́тъ [131:8], мѵ҆ро [132:2], вавѵ҆лонстѣи [136:1], в тѵ҆мпанѣ [149:3, 150:4], ѣ҆ кѵ҆мвалѣ҆х [150:5].

В двух засвидетельствованных в ОБ примерах, где этот знак отсутствует, редакторы МБ его восстанавливают: моусѣи → мои҆се́й [105:23], вавулóна → вавѵ҆лóна [136:8]. В то же время они отказываются от **двоточия**, заменяя его оксией, в тех случаях, когда ижица обозначает ударный звук (7 примеров правки ̏ → ́): е҆гѵ҆пта → е҆гу́пта [79:8; 135:10], въ е҆гѵ҆птѣ → во е҆гу́птѣ [77:43], е҆гѵ҆пе́скыѧ → е҆гу́петскїѧ [80:10], е҆гѵ҆пе́тскыѧ → егу́петскыѧ [134:8], тѵ҆рѣ → ту́рѣ [82:7], мѵ҆ро → му́ро [132:2]. В данных исправлениях реализуются в указания ГМ, где исходное правило «ѡ҆ ѵ҆ ѵ» Мелетия Смотрицкого о написании ѵ в значении [и] с «двото́чїемъ», а в значении [в] «кромѣ̀ двото́чїа» [то есть без него] были дополнены иллюстративным материалом [6, с. 168–169], ср. (см. табл.).

Новые примеры, включенные московскими издателями ГМ, демонстрируют приоритетный порядок надстрочных знаков над ижицей в значении [и], в соответствии с которым первенствуют знаки ударения (вавѵ́ла, пр҃езвѵ́тер) и придыхания (ѵ҆ѧкі́нѡѣ ѵ҆пако́й, ѵ҆па́тъ, ѵ҆ссѡ́пъ, ѵ҆́мны, ѵ҆постáсь), а **двоточие** ставится по остаточному принципу в безударной позиции в середине слова (кѵ҆рі́лъ, кѵ҆рі҆а́къ, кі́рѵ҆къ, вавѵ҆лѡ́нъ, сѵ҆ме́ѡнъ). Этот закрепленный в ГМ приоритет оксии над двоточием и отражает правка знаков ̏ → ́ в МБ.

5. Специфической особенностью графико-орфографической системы ОБ являются многочисленные написания под титлом слов, не относящихся к сакральной сфере, ср. гл҃а пла́ча мое́го [6:8], сны́ ча́чьскїа [10:4], въ дн҃ь о҆злобле́н҃іа [17:18], поноше́н҃іе ча́комъ [21:6], Нн҃ѣ [43:9], гл҃ы потопныа́ [51:4], гл҃аша лжꙋ [57:3], ѿ малодш҃іа [54:8], кн҃зи іоу҆дови, кн҃зи завꙋло́ни [67:27], Цр҃іе фарсі҆стґи, Цр҃іе а҆рáвстии [71:10], сны́ оу҆мр҃ще́ныхъ [78:11], вѣса полу҆дне́ваго [90:6], слн҃це позна҆ западъ свои҆ [103:19], Не мр҃твїи҆ въсхва́лят тѧ [113:25], ю҆ноша, и҆ дв҃ы [148:12] и др.

Между тем именно сакральность семантики после второго южнославянского влияния утверждается в качестве основного критерия, определяющего подтитленное написание слова [9, с. 147; 10, с. 315], который получает статус нормативного принципа церковнославянской орфографии и кодифицируется в большинстве известных рукописных орфографических руководств: «О҆ мно́жествѣ і҆ о҆ е҆дине́ствѣ», «Сѵ́ла соу҆ществу́ кни́жнаго писма́», «О҆ е҆́же ка́ко просо́дїм достоѧ҆т писати і҆ гл҃ати», «Сила сѫществꙋ книжнаго писанїа», «Е҆́ще соу҆ть і҆ ины҆ боукъвы», «Книга гл҃емая вѣ҆́квы», «Грамматичество», «Аѳѡ́ма архі́мариа́та стꙋ҆а голго́ѳы҆ а҆ сѵ́ле кни́жнѣи҆», «Сказа́н҃іе о҆ книжной премр҃ости», «Книга гл҃емая гр҃ма҆ти́ка по ѩ҆зыкꙋ слове́нскꙋ» [8, с. 693, 707–718, 721–722, 724–728, 742, 747, 786, 995, 1012–1013; 11, с. 41–42]. ГС=ГМ также допускает использование титла исключительно для имен «Бж҃ихъ, и҆ бж҃іей че́сти слꙋжа́щихъ: а҆́кw, Гд҃ь, Бг҃ъ, о҆́цъ, сн҃ъ, дх҃ъ, ст҃ъ, і҆с҃, хс҃, спс҃ъ, два, ч҃там, бц҃а, мр҃іа, и҆ про́чала» (л. 19 об., 74 об.).

Этому прескриптивному указанию ГС=ГМ следуют в своей работе никоновские справщики, которые раскрывают подтитленные написания слов несакральной семантики: А҆зъ же е҆сть че́рвь, а҆ не чл҃къ. поноше́н҃іе чл҃комъ → человѣ́къ, человѣ́кwвъ [21:5], и҆спыта́етъ сны́ ча́чьскїа → сы́ны человѣ́ческїа [10:4], Съгрѣшы́хомъ со ѿц҃ы на́шими → о҆тцы́ [105:6], вса ѿч҃ьства ѩ҆зы́къ → о҆тє́чествїа [21:27], цр҃іе земстґи → ца́рїе [2:2, 101:15, 137:4], Цр҃ьства земна́а → Ца́рства [67:32], кн҃зи іоу҆дови, кн҃зи завꙋло́ни → кна́зи [67:27], Помози ми́ и҆ спс҃ꙋ́сѧ → спасꙋ́сѧ [118:117], оу҆мр҃твити́ его → оу҆мертвити́ [36:32], пр҃ійде҆т же см҃рть на на → сме́рть [54:15], Не мр҃твїи҆ въсхва́лят тѧ гн҃и → ме́ртвїи҆ [113:25], болѣзни см҃ртныа → сме́ртныа [114:3], оу҆слы́ши гл҃а мои҆ → гла́съ [129:1], гл҃ю а҆зъ дѣла моа → глаго́лю [44:1], оу҆ста́ гл҃ющыхъ непра́вдꙋ → глаго́лющихъ [62:11], О҆у҆слы́шатсѧ гл҃и мои҆ → глаго́ли [140:6], на всѧ́къ дн҃ь → де́нь [41:3], вѣса полу҆дне́ваго → полу҆денна́го [90:6], не видѣ́ша сл҃нца → со́лнца [57:8], въсхвалꙋтъ е҆го нб҃са и҆ земла → небеса [68:34], ѿ малодш҃іа → малодꙋ́шїа [54:8], ю҆ноша, и҆ дв҃ы → дѣ́вы [148:12], нн҃ѣ → ны́нѣ [43:9; 70:17; 76:10; 130:3] и др.

Особую группу составляют исправления, связанные с изменением подтитленного написания: московские редакторы, сохраняя написание слова под титлом, меняют вид титла (например, простое титло на слово-титло 8 → с и т.п.), а также количество и состав букв в сокращении. Большинство исправлений такого рода свидетельствуют о безусловной ориентации редакторов МБ на ту систему подтитленных написаний, которая утвердилась в изданиях Московского Печатного двора в предшествующий, иосифовский, период книжной справы и была зафиксирована в ГМ.

В соответствии с ГМ правятся сокращенные написания слов ***Бог***, ***Господь***, ***Христос*** и производных от них: бъ҃ → бг҃ъ [24:5, 67:1, 83:7, 105:48, 139:7], бе҃ → бже҃ [7:1, 39:8, 56:7, 68:1, 107:1, 138:17], бꙋ҃ → бг҃ꙋ [29:8, 41:2, 76:1, 122:2, 145:2], ба҃ → бг҃а [41:5, 65:15, 105:14, 118:115, 145:5], гь҃ → гд҃ь [1:6, 21:31, 65:17, 102:6, 139:3], га҃ → гда [2:2, 36:3, 89:16, 120:2, 145:2], гꙋ҃ → гдꙋ [3:4, 54:16, 106:6, 106:13, 141:1], гви҃ → гдви [9:11, 31:5, 88:6, 90:2, 131:2], ги҃ → гди [3:7, 9:19, 43:23, 70:1, 118:169], о҆ гѣ҃ → ѡ҆ гд҃ѣ [32:1, 55:10, 63:10, 63:10], гмъ҃ → гдемъ [55:13], гнь҃ → гдень [18:7, 28:9, 33:7, 34:5], гнм҃ → гдним [11:6, 23:1, 67:20, 95:13, 116:2], гни҃ → гдни [1:2, 32:18, 91:13, 118:1, 134:2], гне҃ → гдне [2:7, 33:16, 88:18, 104:19, 148:5], гню҃ → гдню [23:3, 33:11, 121:4, 136:4, 144:21], гнимъ҃ → гдним [32:6, 117:10, 117:11], ха҃ → хр҃та [2:2, 19:6, 27:8, 83:9, 88:51], хꙋ҃ → хр҃тꙋ [17:50].

Написания этих слов как бг҃ъ, гд҃ь, хр҃тосъ были заданы в ГМ а) в правиле об употреблении титла: «Тѝтла пи́шетъс҃а сѝце, ̓ . Словоти́тла же сѝце, ̓ . О҆употребля́емѣ о҆́бѣ ѿ калли́гра́фъ бываю҆т, в самы҆хъ то́чїю и҆менехъ, Бж҃ихъ, и҆ бж҃іей че́сти слꙋжа́щихъ: а҆́кw, Гд҃ь, Бг҃ъ...» (л. 74 об.), б) в парадигмах склонения гд҃ь (л. 132) и хр҃тосъ (л. 117 об.–118). Если написания бг҃ъ и гд҃ь в ГМ и ГС были тождественны (л. 19 об., 73), то слово *Христос* у Мелетия Смотрицкого имело иное оформление – хс҃, ха҃ и т.п. (л. 56 об.), которое было заменено в ГМ на хр҃тосъ, хр҃та҃ и т.п.

ГС	ГМ
	Пра́вило, г҃е, ѡ҆ ѵ҆ ѵ.
ѵ҆: Гре́чески҆м то́чїю рече́н҃іе҆м ѣ҆́стъ прикла́дно, и҆ногда гла́снагw/ и, си́лꙋ и҆мꙋ́ще, двото́чїе҆м свы҆ше ѡ҆́знаменова́но бы҆вше: а҆́кw, ѵ҆ѧкі́нѡѣ: и҆ногда же согла́снагw/ в, кро́мѣ̀ двото́чїа: а҆́кw, е҆ѵ҆а́рі҆стъ (л.11 об.).	Гре́ческимъ то́чїю рече́н҃іемъ ѣ҆́сть прикла́дно. и҆ногда гла́снагw, и, си́лꙋ и҆мꙋ́ще, двото́чїемъ свы҆ше ѡ҆знаменова́но бы҆вше. пи́шет же сѧ въ сицевы҆хъ. а҆́кw, кѵ҆рі́лъ, кѵ҆рі҆а́къ, кі́рѵ҆къ, вавѵ҆лѡ́нъ, вавѵ҆ла, пр҃езвѵ́теръ, сѵ҆ме́ѡнъ. и҆ про́чала. и҆ паки за и҆. ѵ҆ѧкі́нѡѣ ѵ҆пако́й, ѵ҆па́тъ, ѵ҆ссѡ́пъ, ѵ҆́мны ѵ҆постáсь, и҆ногда́ же согла́снагw, в, кромѣ̀ двото́чїа. а҆́кw, е҆ѵ҆а́гр҃іи, е҆ѵ҆а́лі҆е, е҆ѵ҆ані́стъ, е҆ѵ҆тѵ҆́хі҆й, е҆ѵ҆фѵ́ми҆и, е҆ѵ҆фѵ́мі҆а, е҆ѵ҆ники́а, е҆ѵ҆доки́а. и҆ и҆на мно́га и҆мена́ гре́ческам пи́шꙋ҆тъс҃а ѵ҆ ю҆ (л. 55 об.).

Сопоставление нормативных представлений никоновских справщиков, реализованных в императивных исправлениях диакритики при подготовке к печати МБ, с прескриптивными указаниями ГМ со всей очевидностью свидетельствует о том, что проведенная справа имела грамматически мотивированный характер – ее основным ориентиром выступала ГМ. Редакторы МБ демонстрируют однозначную приверженность системе надстрочных знаков и правилам их постановки, кодифицированным в ГМ. Таким образом, результаты анализа исправлений вспомогательных графем полностью подтверждают справедливость наших выводов о направлениях и принципах справы на орфографическом и грамматическом уровнях.

Библиографический список

1. Кузьминова Е.А. Грамматика 1648 г. как регулятор библейской книжной справы второй половины XVII в. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2017; № 5: 21 – 46.
2. Кузьминова Е.А. Острожская Библия 1581 г. и Московская Библия 1663 г.: лингвистические аспекты книжной справы. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 411 – 417.
3. Кузьминова Е.А. Спорные вопросы библейской книжной справы XVI – XVII вв. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2021; № 1: 30 – 43.
4. Чан Ю. Лингвистические аспекты книжной справы Псалтыри в составе Московской Библии 1663 г. *Филология и культура.* 2021; № 3.
5. Зализняк А.А. *Новгородские грамоты на бересте (Из раскопок 1977 – 1983 гг.).* Москва: Наука, 1986.
6. Кузьминова Е.А. *Развитие грамматической мысли России XVI – XVIII вв.* Москва: МАКС Пресс, 2012.
7. Гальченко М.Г. Второе южнославянское влияние в древнерусской книжности. Книжная культура. Книгописание. Надписи на иконах Древней Руси. *Труды Центрального музея древнерусской культуры и искусства имени Андрея Рублева.* Москва: УНИК, АЛЕТЕЙЯ, 2001; Т. I: 325 – 382.
8. Ягич И.В. Рассуждения южнославянской и русской старины о церковнославянском языке. *Исследования по русскому языку.* Санкт-Петербург: Типография Императорской АН, 1885 – 1895; Т. I: 289 – 1023.
9. Щепкин В.Н. *Русская палеография.* Москва: Аспект Пресс, 1999.
10. Успенский Б.А. *История русского литературного языка (XI – XVII вв.)*. Москва: Аспект Пресс, 2002.
11. Кузьминова Е.А. Грамматический сборник 1620-х гг. *Издание и исследование.* Неаполь: AION-SLAVISTICA, 2002.

References

1. Kuz'minova E.A. Grammatika 1648 g. kak regulyator biblejskoj knizhnoj spravy vtoroj poloviny XVII v. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2017; № 5: 21 – 46.
2. Kuz'minova E.A. Ostrozhskaya Bibliya 1581 g. i Moskovskaya Bibliya 1663 g.: lingvisticheskie aspekty knizhnoj spravy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 411 – 417.
3. Kuz'minova E.A. Spornye voprosy biblejskoj knizhnoj spravy XVI – XVII vv. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2021; № 1: 30 – 43.
4. Chan Yu. Lingvisticheskie aspekty knizhnoj spravy Psaltyri v sostave Moskovskoj Biblii 1663 g. *Filologiya i kul'tura.* 2021; № 3.
5. Zaliznyak A.A. *Novgorodskie gramoty na bereste (Iz raskopok 1977 – 1983 gg.).* Moskva: Nauka, 1986.
6. Kuz'minova E.A. *Razvitie grammaticheskoj mysli Rossii XVI – XVIII vv.* Moskva: MAKS Press, 2012.
7. Gal'chenko M.G. Vtoroe yuzhnoslavyanskoe vliyanie v drevnerusskoj knizhnosti. Knizhnaya kul'tura. Knigopisanie. Nadpisi na ikonah Drevnej Rusi. *Trudy Central'nogo muzeya drevnerusskoj kul'tury i iskusstva imeni Andreya Rubleva.* Moskva: UNIK, ALETEJYa, 2001; T. I: 325 – 382.
8. Yagich I.V. Rassuzhdeniya yuzhnoslavyanskoj i russkoj stariny o cerkovnoslavyanskom yazyke. *Issledovaniya po russkomu yazyku.* Sankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj AN, 1885 – 1895; T. I: 289 – 1023.
9. Schepkin V.N. *Russkaya paleografiya.* Moskva: Aspekt Press, 1999.
10. Uspenskij B.A. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka (XI – XVII vv.)*. Moskva: Aspekt Press, 2002.
11. Kuz'minova E.A. Grammaticheskij sbornik 1620-h gg. *Izdanie i issledovanie.* Neapol': AION-SLAVISTICA, 2002.

Статья поступила в редакцию 04.09.21

УДК 812 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-394-396

Astashchenko E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, National Research Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: gedda@inbox.ru*

MARKERS OF THE AUTHOR'S POSITION IN WOMEN'S DOCUMENTARY PROSE OF THE RUSSIAN MODERN. Shifters, presuppositions, logical definitions, diminutives, exoticism, archaism, unusual grammatical constructions and other elements that are quite acceptable for non-fiction prose, implicitly or purposefully give out the author's position in women's documentary prose of the Russian modern. The components indicated the narrator's point of view more precisely than the artistic visual and expressive means that the language of the modern is overwhelmed (epithets, metaphors, double focusing, inversion / polyphonic / other refined composition, exploitation of speech defects, etc.). There often is a compassion, even to the enemy, despite a pride fueled by their nobility, a social status, a financial position or brilliant education, though if it belongs to different women — writers (V. Zhukovskaya, A. Damanskaya), and nurses (V. Shelepina), officers' wives and daughters (M. Slivinskaya, N. Shcherbacheva, A. Linden), a twenty-year-old pianist, the daughter of an actress.

Key words: **women's documentary prose, revolution, shifter, point of view, presupposition, historicism, archaism, exoticism.**

Е.В. Астащенко, *канд. филол. наук, ст. преп., Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, г. Москва, E-mail: gedda@inbox.ru*

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ РУССКОГО МОДЕРНА

Шифтеры, пресуппозиции, логические определения, диминутивы, экзотизмы, архаизмы, непривычные грамматические конструкции и другие элементы, вполне приемлемые для прозы non-fiction, подспудно или целенаправленно выдают авторскую позицию в документальной женской прозе русского модерна. Именно эти компоненты маркируют точку зрения повествователя едва ли не ярче, нежели сугубо художественные изобразительно-выразительные средства, которыми был перенасыщен язык эпохи модерна (эпитеты, метафоры, двойная фокализация, инверсионная/полифоническая/иная изысканная композиция, эксплуатация речевых дефектов и др.). В женской прозе модерна, особенно документальной, «дельной», принадлежащей писательницам (В. Жуковской, А. Даманской), медицинским сестрам (В. Шелепиной), офицерским женам и дочерям (М. Сливинской, Н. Щербачевой, А. Линден), двадцатилетней пианистке, дочери актрисы, по взглядам, вероятно, унаследованным от матери, эсерке Е. Лакиер, ценно именно то, что выражено исподволь – милосердие, даже к врагу, несмотря на гордость, подпитываемую знатностью рода, социальным статусом, материальным положением или блестящим образованием.

Ключевые слова: **документальная женская проза, революция, точка зрения, пресуппозиция, шифтер, историзм, архаизм, экзотизм**

Исследование суггестивных возможностей нехудожественной прозы сегодня актуально потому, что в начале XXI в русской словесности почти исчезает граница между «изящной» и документальной прозой. Проза XXI в., которая в начале предыдущего века считалась бы non-fiction, сегодня преподносится как модная художественная литература, потому только, что в ней отсутствует оригинальный стиль, сложные композиционные и декоративные системы и эстетический вкус. Однако уже в прозе начала XX в., как и в более ранней, очевидна тенденция, ставшая основной сегодня: объективная модальность текста, отсутствие индивидуальной манеры и экспрессии отнюдь не исключает в нём ирреальности, которая за счёт неизбежных шифтеров и пресуппозиций демонстрирует или внушает авторскую идею или эмоцию. Задача данной статьи – обзор способов, которые не манифестируют, а формируют в документальной женской прозе русского модерна на глубинном уровне авторскую позицию, исполненную подлинного благородства. Цель статьи – выявление основной авторской «тональности», объеди-

няющей личные переживания в эго-письме даже больше, нежели неизбежное упоминание или описание общего события – на глазах свершающейся революции. Женская документальная проза, хоть и не претендует на социально-политическую компетентность, не может обойти вниманием этого великого, амбивалентного и уникального потрясения, подорвавшего основы жизни писательниц (В. Жуковской, А. Даманской), медицинских сестёр (В. Шелепиной), офицерских жён и дочерей (М. Сливинской, Н. Щербачевой, А. Линден), юной пианистки Е. Лакиер и миллионов людей, не писавших дневников и мемуаров. Однако в сохранившихся дневниках и воспоминаниях противников революции невозможно не заметить мольбы о «милости, а не правосудии» (А. Пушкин), несмотря на трогательную самонадеянность элиты, как бы с вызовом уповающей на «своего» Бога, официально большевиками отвергнутого и потому поставленного белогвардейцами во главе противников красноармейцев. Сочувствие становится, можно сказать, основной «тональностью» писательниц В. Жуковской и А. Даманской, имеющих деловые и, возможно, эмоциональные контакты с эсерами, и сочувствующей монархизму медицинской сестры с трудной судьбой и чистой душой В. Шелепиной, и воинственно настроенных жен и дочерей белогвардейских офицеров, и в юности наследующей эсерские взгляды матери Е. Лакиер. Самое ценное в их эго-документах (написанных, возможно, для личного пользования, а не публикации и славы) именно то, что милосердие, даже к врагам, выражено исподволь, под напластованиями невосполнимых утрат и непостижимых трагедий, житейских обид и беспрерывно множащихся социально-политических концепций [1 – 10].

Несмотря на намеченный идеологический вектор, задачу, поставленную авторами именно документальной прозы, можно сформулировать словами В. Шелепиной: «Пишу правильно и верно, ничего не преувеличивая, всё, как было в действительности» [1, с. 34]. Безусловно, ретроспективные исторические аналогии, отождествление пути белогвардейца с жизнью Христа, манифестируют присвоение прерогативы на истину: М. Сливинская пишет, что белых встречали, «как в Светлое Христово Воскресенье» (союз «как» из всех сравнительных наименее ирреален), а Н. Щербачева о победе «милых офицеров, спасителей <…> с сияющими глазами» – как о «светлом Христовом Воскресенье» [1, с. 73]. Истовая религиозность монархисток сказывается в их лексике, полной церковнославянизмов, цитат и аллюзий из псалмов и молитв. Однако натиск революции ощутим в триумфальном звучании романсов, в том числе городских, – порождении «третьей культуры», новейшей, низовой, урбанистичной, мятежной. Так, М. Сливинская молится за умирающего мужа романсом «Гори, гори, моя звезда» [1, с. 112]. В каждом тексте явно увеличивается смысловой объём шифтеров [2, с. 95 – 114], прежде всего, местоимений *они – мы* и наречия *теперь*, которое часто становится неотъемлемым элементом пресуппозиции [3]. Именно «теперь» показывает перемены к худшему в самом начале текста «Карточные домики советского строительства» А. Даманской, которая, несмотря на собственную близость эсерам, ужасается революционным переменам в России. А. Линден, встретившая революцию почти девочкой, напротив, наскоро перечисляет убийства, раны, изнасилования, словно желая сократить их удельный вес и «вынырнуть» из «давки», зато долго, подробно и с упоением описывает «приличный утренний кофе», словно «смакование» изображения сиюминутного удовольствия пересилит исключительные социальные и личные потрясения: «Мы пили приличный утренний кофе. Кто не испытал нашего поста, совершенно не представляет себе, что это значит, сколько бы ему не рассказывали» [1, с. 197]. Е. Лакиер в одной из записей за 1919 г. отмечает, что стало «счастьем»: «котлеты не из особенно свежего мяса казались райским кушаньем». Также «счастьем» становится возобновление работы общественного транспорта и относительная свобода передвижения: «неужели мне предстоит прогулка?» (обычный вопрос, ставший риторическим), «трамваи ходят – роскошь!» [1, с. 173].

В. Жуковская, писательница, осуждаемая как в начале, так и в конце XX в., причём сразу за ультраправые и ультралевые политические взгляды, за религиозный фанатизм и за святотатство, вопреки грезам о сектантском граде Китеже и ересиархе в нимбе (повесть «Сестра Варенька»), в документальной прозе трезво констатирует, что если бы Г. Распутин или другие «лидеры» были народны, то и востребованы были бы народом, а не избалованными дамами в поисках идеала. Е. Лакиер по той же причине развенчивает своего кумира А. Керенского. Женщины, вопреки расхожему мнению, могут избежать оценочных эпитетов, эмоционально-экспрессивной или инвективной лексики, повелительного и сослагательного наклонений и приравненных к ним Ф. Женеттом сравнительных оборотов, однако женская проза, не исключая документальную, находит (возможно, вопреки авторскому замыслу) способы выражения ирреальной модальности – объективной и субъективной.

И потому особенно ценно, что сопереживание, а иногда и уважение к идейным противникам исподволь отражается в элементах самого повествования. **«Стенографическая точность»**, на которую претендует В. Жуковская в тексте «Мои воспоминания о Григории Ефимовиче Распутине», заставляет писательницу изобразить поклонниц старца неряшливыми, полоумными, взбалмошными, но их глаза – *больные* (нейтральное определение), голос – срывающийся (причастие, обозначающее признак по действию, а не душевного/духовного качества), и в контексте логические определения и другие слова, не имеющие отношения к ирреальной модальности, особенно субъективной, синтезируются именно в сочувствие одержимым героиням [4], которое усиливается, а затем и вовсе переходит в восхищение в художественной прозе (повесть «Сестра Варенька»). Дневники и воспоминания писательницы В.А. Жуковской, всегда обращенные к узкому кругу людей родных или близко знакомых, обретают иной масштаб благодаря особому метафорическому строю ее языка. Однако в последних «воспоминаниях» В.А. Жуковская, будучи уже директором музея (своего дяди – авиаконструктора), вероятно, испытавшая влияние новой профессии, требующей фактической точности и внимания к деталям, сохраняет, наряду с реликтами помещичьего быта в музее-усадьбе, слова-архаизмы, историзмы, церковнославянизмы. Так появляются в её воспоминаниях канувшие в лету *евангельские свечечки, пафтали, крахмалки, паутинные щетки, рецепты мазурок, миндальников, пекунцов,* экзотическая роскошь – даже для дворянских детей – *апельсиновые «шайбочки»* (экзотизм, пришедший из популярной и тогда игры – хоккея); *липучка от мух «Аэроксон»*, которую в начале XX в. хотели по иронии судьбы запатентовать как «аэроплан», наряду с грандиозным изобретением человечества. Любопытно, что, изображая предыдущий рубеж веков, в повестях и рассказах Жуковская от себя и своего времени привнесла в художественный мир религиозную экзальтацию и катастрофичность мироощущения даже в такие события, которые в начале XIX в. воспринимались по-другому. Например, замужество тринадцатилетней матери бабушки не выглядело в воспоминаниях [5] надругательством над святой девственницей, жаждущей посвятить себя Христу и смерть мученическую за него принять, как в повести «Сестра Варенька» (там, вероятно, сказалось влияние также документальной прозы предшествующего века – «воспоминаний» Анны Евдокимовны Лабзиной). Напротив, прабабушка писательницы Жуковской в тот же год становится рассудительной матерью, деловитой хозяйкой, светской модницей, хотя иногда и позволяет детские шалости и в первые дни брака действительно пряталась от мужа, но потому, что стеснялась играть при нем в куклы, а не из страха перед сближением: «Батюшка старше был на двенадцать лет, и боялась его матушка чрезвычайно <…> Раз, рассказывала матушка, приехала к ней любимая подруга Марфуша, и стали они в куклы играть, а куклы свои матушка с собою взяла целый ящик, когда замуж выходила; вдруг слышат в соседней комнате батюшкин голос. Обе они так перепугались, бросились в разные углы. Марфинька за кресло спряталась, матушка под клавесины <…> Батюшка потом вечер целый играл с ними в прятки» [5]. Ранняя утрата матери, бесприютность в больших городах, резко сменившаяся затвором в усадьбе Орехово, невозможность В. Жуковской реализовать себя в современном обществе, несмотря на благосклонность журнала апокалипсического формата «Жатва», а главное – общение с мужчинами (А. Белый, Г. Распутин), каждый из которых казался святым – себе и экзальтированным дамам, усугубляет «искания превратные» «окольных путей» к Богу, которые в принципе определяют богему – независимо от критерия успеха: «В то время мода была, дружок, на все эти искания превратные Господа Бога» [6, с. 12]. Коллизия христианского мировоззрения и воспитания с удивительным в начале XX века «языческим перерождением культуры» [7, с. 104] формирует нетрадиционное религиозное сознание Жуковской. А.С. Пругавин в своих записках отметил специфику увлечения своей юной подруги Андреем Белым – «игра в религию» – и зафиксировал, передавая диалог со своей протеже о ее кумире, осознание писательницей отличия народного мифа от индивидуального: «Если Вы считаете меня за хлыстовку, то я должна сказать, что Андрей Белый *никогда не был наш (курсив Е.А.)*» <РГАЛИ, ф. 2167, оп. 2, ед. хр. 28>. Письма самого Белого к Жуковской, как рассказывает по родительским воспоминаниям ее земляк – писатель А. Морозкин, не сохранились из-за бумаги, особенно пригодной для самокруток прохожим, посещавшим дом в Орехове, который уже не был наследным имением, но еще не стал советским музеем. Воспоминания Жуковской об одном из своих мужей богемного периода жизни – К. Подревском, наряду с повестью «По пути», могут служить историко-культурным комментарием к всемирно известному романсу «Дорогой длинною» на его стихи и штрихами к портрету автора: «У меня нет детей и никогда не будет, чувство матери незнакомо мне, отчасти, впрочем, я люблю этой любовью моего Костю <…> Ехали быстро, быстро… лицо его становится розовым и каким-то странно красивым, а глаза не блестят и не искрятся. Чего-то хочет, чего-то… что ушло вместе с горячими вечерами нашей красивой любви». Возможно, именно ее «серебряные руки в тройке, улетевшей навсегда», вдохновили поэта. Возможно, так пронзительны банальные дневниковые строки из-за того, «что ушло вместе с горячими вечерами красивой любви» гораздо больше: и личные трагедии сливаются с социальными катастрофами, например, первая любовь писательницы, кузен Георгий Жуковский — мичман, погибший в Цусимском сражении. Показательна история, хранящаяся в воспоминаниях писателя А. Морозкина. Когда Вере Александровне Жуковской, уже солидной советской гражданке – директору музея, в прошлом родного дома – уполномоченная из органов велела снять крест над часовней, бывшая «хлыстовская богородица» доходчиво упрекнула ее в невежестве и сказала, что это крылья авиации. Кажется, вся ее жизнь, неподъемная тяжесть которой волшебным образом обернулась легкостью игривых вычурных рисунков ее «повестей»

и честной простотой «воспоминаний», свидетельствует о кресте, ставшем крыльями.

Несмотря на все злоключения, писательницы постоянно сочувствуют «врагам» (сейчас модно, конечно, считать такое сострадание стокгольмским синдромом). Линден пишет о красноармейце: «Как он *утомлён физически и морально…» (курсив Е.А.)* [1, с. 187]. Будучи сама юной в то время, Е. Лакиер портретирует многих солдат, начиная с определения *«детский»*. И. Кнорринг в «Повести из собственной жизни» постоянно замечает, какими *«усталыми»* были её противники. У Лакиер, также юной во время изображаемых событий, вдруг просыпается чувство к врагу, похожее на материнский инстинкт: «*мальчишка*, воин-большевик, с винтовкой, казавшейся огромной в его *детских (курсив Е.А.)* руках». В её же описаниях постоянным определением становится *«слабенький»* (как и «мальчишка», с уменьшительно-ласкательным суффиксом) по отношению ко всем «воинам». Также Лакиер использует указывающее на призрачность и хрупкость людей и жизни определение *«прозрачный»*, кстати, тоже простое, нейтральное, лишённое метафорического или оценочного значения. Отчётливее сочувствие к захватчикам в «Подвальных очерках» А. Герцык, которая отметила у заслушавшегося Пушкиным солдата «сорванную звериную маску и простое, знакомое деревенское лицо». *«Деревенское»* – определение относительное, нейтральное, указывающее на положение в пространстве, здесь обретает качественное значение (связанное с природой, домом и сердечностью). Возможно, здесь деревенский, как и синоним крестьянский, соотносится с христианским (крьстиѧнинъ — χριστιανός). Пролетариат вызывает не меньшее сострадание. Вглядываясь в усталые лица красноармейцев и страшные не только от войны, но и от непосильного труда «руки бывших рабочих», женщины жалеют «врагов». Писательницы часто весьма благодарны обидчикам за их проявленное милосердие: Сливинская – за пропуск, который выписывает красноармеец, вспомнивший, что именно она перевязала ему рану и вообще – «сёстры милосердия вне всяких партий», Линден – за возврат конфискованного у неё имущества. Несмотря на то, что Щербачёва, Сливинская, Линден радуются победе любой небольшевицкой власти – даже чужеземной (турецкой, французской, немецкой, польской) – подсознательно они сочувствуют всем соотечественникам «настоящей русской земли» (Сливинская), «родной земли» [1, с. 118], «родины, по которой так истосковалась душа» [1, с. 119], и надеются на взаимопонимание. А. Даманская хранит вырезки из писем и статей своего, казало бы, идейного противника, А.М. Горького, который встал на защиту интеллигенции: «Владимир Ильич, я становлюсь на *их (курсив Е.А.)* сторону и предпочитаю арест и тюремное заключение – участию, хотя бы и молчаливому, в истреблении лучших, ценнейших сил русского народа». Даже воинственно настроенная Сливинская, агент контрреволюционной организации «Азбука» и жена белогвардейского полковника, пишет, следуя лучшим традициям Л. Толстого, что борьба, эпидемия, шторм, стрельба, водоворот – явления мелкие, сиюминутные, а вечное море волнами говорит о другом: «И что боретесь *вы* (снята оппозиция их – наши: белые и красные одинаково противопоставлены божественной гармонии. Очевидна аллюзия на размышления Андрея Болконского под Аустерлицем об облаках: «Как тихо, спокойно и торжественно, совсем […] не так, как мы бежали, кричали и дрались»), безумные, друг с другом? Берите пример с нас, вот мы бежим, не причиняя друг другу вреда. Так и вы живите; для всех есть место на земле, и все вы одинаково можете дышать этим чудным воздухом» [1, с. 103 – 104].

Исследовательница документальной женской прозы начала XX века О.Р. Демидова отмечает в прозе о революции и гражданской войне вечную роль женщины – «хранительницы жизни и семейного очага», и слышит – сквозь манифестацию политической раздробленности и неприятия новой, «чужой» власти – глубинную проповедь мира и любви. Святыми минутами для женщины «взвихрённой Руси» были минуты затишья, когда «всё было, слава Богу, хорошо», «тихо и спокойно» [1, с. 39], эти минуты наступали благодаря женскому труду и заботе («будьте спокойно, тихо и не волнуйтесь, я сейчас приду» [1, с. 37]).

Стоит, конечно, помнить о принадлежности данной документальной прозы эпохе модерна. Дневник мог восприниматься как тренировка, оттачивание приёмов для художественной прозы, «дневники, которые велись литераторами <…>, не только являются фиксацией собственного биографического ряда, но и, как правило, представляют собой творческую лабораторию» [8, с. 788], также жизнь, особенно человека творческого, вольно или невольно «театрализуется», подчиняясь «искусству жизнестроения» [9, с. 83]. С другой стороны, существовала и «характерная эпистемологическая фундированность их общего интереса к ”документу”» [10, с. 54], женщины не раз подчёркивают, что «всё написано точно, верно и правдиво, как всё было» [1, с. 39]. Жизнетворческая концепция не исключает попытки осознания действительности. Неважно, не контролировали женщины в своих дневниках и воспоминаниях постоянные шифтеры (*местоимения, наречия времени и места, личные формы глагола*) и нейтральные определения (*больной, детский, деревенский*) или специально использовали их в нужном контексте для вызывания сочувствия к современникам, в том числе своим идейным противникам, вероятно, это было глубинное, неосознанное «ненасытимое сострадание» (Ф. Достоевский), и неоспорим факт, что «милосердие стучится в сердца» (М. Булгаков) даже в трудные и мятежные эпохи.

Научная новизна проведённого исследования заключается в особом внимании к ранее не публиковавшимся документам (существующим только в рукописи). Теоретическая значимость базируется на применении новейших лингвистических методов к эго-документам вековой давности, не утратившим значения, а даже наоборот – вновь явившим его актуальность в наше время.

Завершая небольшой обзор документальной женской прозы начала XX в. можно сделать вывод, что система нехудожественных языковых средств, способов и приёмов подачи материала не менее суггестивна, нежели изобразительно-выразительный арсенал беллетристики, а, возможно, и более, потому что концептуальная информация в «протоколе» речей и событий трудноуловима. Практическая значимость исследования состоит в побуждении быть внимательным ко всему, что преподносится как документ, «механическая» сводка фактов. Шифтеры, пресуппозиции, логические определения в женской прозе эпохи модерна подспудно формируют представления о милосердии и долге, но те же средства эффективно используются (осознанно или нет) для достижения противоположных результатов и потому должны пристально изучаться лингвистами.

Библиографический список

1. Демидова О.Р. *Претерпевший до конца спасен будет. Женские исповедальные тексты о революции и гражданской войне в России*. Санкт-Петербург: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013.
2. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол. *Принципы типологического анализа языков различного строя*. Москва: Наука, 1972.
3. Арутюнова Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике. *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. 1973; Т. 32, № 1: 84 – 89.
4. Жуковская В.А. Мои воспоминания о Григории Ефимовиче Распутине, 1914 – 1916 гг. *Российский Архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII – XX вв.: Альманах*. Москва: Студия ТРИТЭ: Российский Архив, 1992: 252 – 317.
5. Жуковская В.А. Мои воспоминания. *ГМЖ*. ОФ. 915. < ГМЖ – Государственный Музей Жуковского (Орехово)>
6. Жуковская В.А. *Сестра Варенька*. Повесть старых годов. Москва, 1916.
7. Гайденко П.П. *Владимир Соловьев и философия Серебряного века*. Москва, 2001.
8. Глухова Е.В. Об эволюции дневникового жанра. *Поэтика русской литературы конца XIX – начала XX века. Динамика жанра. Общие проблемы*. Москва: ИМЛИ РАН, 2009.
9. Вислова А.В. «*Серебряный век» как театр: Феномен театральности в культуре рубежа XIX – XX вв.* Москва: Российский институт культурологии, 2000.
10. Грякалова Н.Ю. *Человек модерна: биография – рефлексия – письмо*. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2008.

References

1. Demidova O.R. *Preterpevshij do konca spasen budet. Zhenskie ispovedal'nye teksty o revolyucii i grazhdanskoj vojne v Rossii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2013.
2. Yakobson R.O. Shiftery, glagol'nye kategorii i russkij glagol. *Principy tipologicheskogo analiza yazykov razlichnogo stroya*. Moskva: Nauka, 1972.
3. Arutyunova N.D. Ponyatie presuppozicii v lingvistike. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1973; T. 32, № 1: 84 – 89.
4. Zhukovskaya V.A. Moi vospominaniya o Grigorii Efimoviche Rasputine, 1914 – 1916 gg. *Rossijskij Arhiv: Istoriya Otechestva v svidetel'stvah i dokumentah XVIII – XX vv.: Al'manah*. Moskva: Studiya TRIT`E: Rossijskij Arhiv, 1992: 252 – 317.
5. Zhukovskaya V.A. Moi vospominaniya. *GMZh*. OF. 915. < GMZh – Gosudarstvennyj Muzej Zhukovskogo (Orehovo)>
6. Zhukovskaya V.A. *Sestra Varen'ka*. Povest' staryh godov. Moskva, 1916.
7. Gajdenko P.P. *Vladimir Solov'ev i filosofiya Serebryanogo veka*. Moskva, 2001.
8. Gluhova E.V. Ob `evolyucii dnevnikovogo zhanra. *Po`etika russkoj literatury konca XIX – nachala HH veka. Dinamika zhanra. Obschie problemy*. Moskva: IMLI RAN, 2009.
9. Vislova A.V. "*Serebryanyj vek" kak teatr: Fenomen teatral'nosti v kul'ture rubezha XIX – XX vv.* Moskva: Rossijskij institut kul'turologii, 2000.
10. Gryakalova N.Yu. *Chelovek moderna: biografiya – refleksiya – pis'mo*. Sankt-Peterburg: Dmitrij Bulanin, 2008.

Статья поступила в редакцию 05.10.21

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-397-398

Bataeva T.U., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: t.bataeva@yandex.ru*

"**AN UNPRECEDENTED TIME" IN THE STORY OF H.-B. S. MUTALIEV "THE FIRST DAYS" (TO THE FORMULATION OF THE PROBLEM).** The article analyzes one of the most tragic pages in the history of the country – the process of collectivization. In the context of the era under consideration, the problem of a female character is investigated, the image of a female activist and the image of an Ingush worker are compared. There is a tragic pathos in understanding the fate of a simple peasant woman, in which the main features of all women of the era of "the great turning point" are typified. In parallel, the image of a destitute person, developed with great psychological depth, is traced in the midst of social changes. The analysis concludes that the totalitarian system resulted in the disintegration of not only an individual, but also an entire institution of people's spiritual life. In the article, with reference to the analysis of the story by H.-B. Sh. Mutaliyev "The First Days" the researcher identifies artistic approaches that contribute to the disclosure of the characters of peasant workers and the features of this period in the life of the Ingush people. The practical value of the presented research is determined by the fact that its materials can be used in teaching courses on the theory of Ingush literature, in the preparation of special courses on North Caucasian literature.

Key words: **collectivization, social structure, psychological motivation, female images, activist, dispossession, tragic pathos, moral foundations, totalitarian system.**

Т.У. Батаева, *канд. филол. наук, доц., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: t.bataeva@yandex.ru*

«НЕБЫВАЛОЕ ВРЕМЯ» В ПОВЕСТИ Х.-Б.Ш. МУТАЛИЕВА «ПЕРВЫЕ ДНИ» (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

В статье анализируется одна из самых трагических страниц в истории страны – процесс коллективизации. В контексте рассматриваемой эпохи исследуется проблема женского характера, сопоставляется образ женщины-активистки и образ ингушки-труженицы. Отмечается трагический пафос в осмыслении судьбы простой крестьянки, в которой типизированы основные черты всех женщин эпохи «великого перелома». Параллельно прослеживается и оказавшийся в гуще социальных перемен образ обездоленной личности, разработанный с большой психологической глубиной. В ходе анализа делается вывод о том, что итогом тоталитарной системы стал распад не только отдельной личности, но и целого института духовной жизни людей. В статье на примере разбора повести Х.-Б.Ш. Муталиева «Первые дни» были определены художественные подходы, способствующие раскрытию характеров крестьян-тружеников и особенностей этого периода в жизни ингушского народа. Практическая ценность представленного исследования определяется тем, что его материалы могут быть использованы в преподавании курсов по теории ингушской литературы, при составлении спецкурсов по северокавказской литературе.

Ключевые слова: **коллективизация, социальный уклад, психологическая мотивировка, женские образы, активист, раскулачивание, трагический пафос, нравственные устои, тоталитарная система.**

Повесть «Первые дни» посвящена судьбоносным событиям в жизни страны и народа – теме коллективизации, изменившей как социальный уклад жизни, так и психологию крестьянина-труженика. И неудивительно, что интерес к внутренней жизни героев для Х.-Б. Муталиева имеет основополагающее значение. Однако в раскрытии психологии персонажей доминирует тема женской судьбы в условиях, кардинально меняющих вековые устои [1 – 8].

Актуальность исследования заключается в анализе проблемы женского характера в повести. Женский характер имеет ярко выраженное субъективное начало, так как образ женщины – «активистки» колхозного движения соотносится с образом ингушки-труженицы.

Цель исследования – определить принципы и подходы, способствующие детальному анализу «небывалого времени» в повести Х.-Б.Ш. Муталиева «Первые дни».

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач: описать характеры и психологию крестьян-тружеников в период коллективизации; а также психологические особенности образа женщины-«активистки» в указанный период.

Так, Каби Макиеву, активную участницу раскулачивания, отличают нескрываемая жестокость и решительность в действиях, что подтверждается ее отношением к жене кулака Керима. Когда «молодая женщина испуганно замолчала…» от холодного приказного тона, фамильярность и цинизм активистки сменяются жалостью. Каби в какой-то момент сознает всю бесчеловечность проводимой акции, одним из звеньев которой являлась и она: «Накричала на девчонку, а самой жалко ее, – вздохнула она. – Каково ей сейчас?.. Жила на всем готовом, только и дело, что сплетнями заниматься, а теперь придется своими руками зарабатывать» [4, с. 60]. В данном эпизоде уже намечен драматизм происходящих событий, который получит активное развитие спустя двадцать лет. Во многом образ Каби является оценочным, итоговым, «показывая, что делала тоталитарная система с людьми, как она губила их души, крушила основы жизни, веками утверждавшиеся нравственные законы»[1, с. 8].

Подлинной героиней, условно говоря, или более ярким женским характером писатель наделил не «активистку» Каби, как это принято в прозе 30-х годов, а Губати, образ которой исполнен драматизма. В эстетическом осмыслении событийной канвы, характеризующей ее жизнеописание, преобладает трагический пафос, о чем свидетельствует постоянная идейно-эмоциональная оценка ситуаций, пронизывающая всю структуру текста. В образе героини типизированы характерные черты женщины-ингушки, многодетной вдовы, выросшей в постоянной нужде, не имевшей счастья ни в отцовском доме, ни в замужестве. Мало хорошего видела в жизни эта «стройная и гибкая», статная и красивая, кокетливая и легкомысленная, на первый взгляд, женщина. Обратимся к тексту: «После смерти мужа Губати твердо решила: все, кончена для нее жизнь, надо жить для детей. Жалости она не хотела, любви не было и больше быть не могло» [4, с. 39]. Героиня вызывает симпатию, смешанную с жалостью, и однозначной характеристике она не поддается, поскольку ее внутренние черты противоречивы. Автор создает тип характера, «вызывающий этически окрашенное к себе отношение», для чего используется прием ретроспекции [7, с. 26]. К примеру, многое из жизни Салан-Гирея мы узнаем из ее воспоминаний. При этом основное внимание акцентируется на психологии героини, вытекающей не из поступков, а из образа мыслей и чувств.

Так, ее отношение к «черным делам» своего мужа Салан-Гирея (например, эпизод с «обменом» лошади) впоследствии показывается такой формой психологизма, как внутренний монолог, и авторским повествованием: «Нелегкая тебя принесла, – с жалостью подумала Губати о незнакомце, который распрягал лошадь. – Не видать тебе больше своего мерина, бедняга» [4, с. 42].

В итоге несчастный, обменявший коня, остался и без обещанных денег. Мы видим, как плачевно окончилась для незнакомца встреча с проходимцем Салан-Гиреем, который с помощью своих дружков хитро и жестоко выдворил его из дома. И этот очередной аморальный поступок со стороны мужа Губати «поддерживает»: «Когда хохочущая Губати выбежала во двор, пятки юртовца мелькали далеко за порогом. Кто-то из мужчин ради потехи выстрелил в воздух. Беглец заверещал, пошел петлять заячьим порском, не смея оглянуться и не зная, далеко ли страшная опасность» [4, с. 45].

Позже она вспоминает, что поначалу ее смешили выходки мужа, но со временем стала задумываться над «непонятной, ничем не вызванной жестокостью» проделок Салан-Гирея, которые «и тогда пугали ее». Ситуация обманутого доверия в данном фрагменте дает автору еще глубже обнажить в Салан-Гирее торжество низменных начал, его нравственное падение.

Во время очередного застолья мужа с дружками автор последовательно изображает внутреннее состояние героини, начинающей отчетливо понимать всю убогость своего существования в этом доме, свое истинное положение в семье. Психологической доминантой в этом эпизоде выступают воспоминания Губати, и в конце, анализируя свою жизнь с Салан-Гиреем, она понимает, что в ней было мало хорошего, а точнее, «хорошего вспомнить было почти нечего» [4, с. 40]. Роковой день встречи с Салан-Гиреем, навсегда решивший ее судьбу, оставил глубокий след в душе героини (Губати вышла замуж, оставив троих сыновей-подростков от первого брака, что принято считать порочащим честь ингушской семьи). Природные характеристики в сцене встречи героев Муталиева также имеют определенную психологическую мотивировку.

Писатель осуждает несправедливое отношение к женщине. Цинизм, упорно маскируемый Салан-Гиреем «любовью» к жене, восхищением к ней, усматривается в словах: «Баба, она что кошка: чуть погладь, она и замурлычет. За ласку она от тебя все стерпит, ты ей хоть дом на горб взвали» [4, с. 39]. Слова эти заставили Губати остро почувствовать горечь и свое «беспредельное одиночество».

Ситуация, описанная писателем (пьянство, многоженство), была типичной для многих семей того времени. Но надо отметить, что страсть к алкоголю Салан-Гирея в какой-то мере «оправдана» автором. Например, возвращаясь после

собрания домой, друзья решили «посидеть» у него, поскольку «от собрания осталось ощущение тревоги, будто надвигалось что-то неотвратимое, остановить которое они не в силах, и единственно, что можно сделать – не видеть этого, забыться» [4, с. 36]. Это замечание автора, заключающее в себе «оправдание», усугубляет драматизм происходящего, подчеркивая психологическую глубину всей повести («Блаженное тепло разливалось по телу, утешало гложущее душу беспокойство»). Ощущение безысходности героев передается и читателю.

Примечателен в повести и другой женский образ – Хани, лаконичный, но достаточно яркий и содержательный. Героиня выступает олицетворением нового типа женщин, решивших вопреки предрассудкам, всяким этическим нормам порвать с беспросветным прошлым Первым шагом на этом пути явилось ее выступление на собрании, потрясшее жителей села. Бремя вдовьей доли в ингушском обществе пригнуло прежде времени эту женщину, вынужденную одиннадцать лет одной кормить троих детей («Она потрясла почерневшими от работы ладонями»), и сегодня она решила высказать не только то, что накопилось у нее одной на душе.

Считаем, что её рассказ во многом символизирует жизнь всех ингушских женщин того тяжелого времени:

- страдания жены, рано потерявшей мужа,
- страдания матери, вынужденной в одиночку добывать хлеб,
- нищета и непосильный труд многих семей, где единственный кормилец – женщина.

Но при этом Хани сохраняет чувство собственного достоинства. Ее речь – это протест против социальных устоев жизни: «…я не для жалости это говорю – кому она нужна, ваша жалость? Но разве мне кто помог? Куда там! Нельзя, обычай не велит! Что ни сделай, тут же кто-нибудь бормочет: «Обычай нарушает! Да, и будем нарушать, слышите? – Голос у нее зазвенел. В мертвой тишине зала стало отчетливо слышно, как скрипят во дворе от ветра обледенелые деревья. – Будем! Потому что опостылели нам эти пресные обычаи, которые шагу шагнуть не дают!» [4, с. 34]. Хани от имени всех женщин, присутствующих на собрании, заявляет о своей готовности вступить в колхоз.

Весьма проникновенно, с большой глубиной описана Муталиевым судьба пастуха Сайта, всю жизнь пасшего отару овец братьев Арапхиевых. Короткий диалог с незнакомцем, потребовавшим освободить лощину от овец и последовавший за этим визит к родственнику своего хозяина, всколыхнул сознание Сайта.

Этот молодой человек, не видевший за свою жизнь ничего, кроме овец, ночного неба и сырой земли, долгие годы служившей ему постелью, впервые задумывается над смыслом жизни. Писателю максимально достоверно удалось воспроизвести приближение того «небывалого времени», едва затрагиваемое сознанием пастуха Сайта. Не понимая ни сути социальных перемен, ни глобальной ломки нравственных основ жизни, он отвергает настоящее и стремится понять грядущее.

Эмоционально напряженное восприятие природы в повести в значительной степени доминирует над пространственно-живописной стороной. Усилительный оттенок при этом достигается частым упоминанием времен года, в частности зимы, мороза. Картины холода, зимней стужи во многих фрагментах приобретают двойной смысл: с одной стороны, подчеркивается реальная ситуация (время года, действие повести начинается в январе), с другой – выполняет идейно-эстетическую функцию. Прослеживается взаимосвязь с холодом и голодом, царящими почти во всех ингушских семьях («тощают ребятишки; как вода в песок, уходит из дома веселье») и чувством неизвестности и смятения перед новым.

Художественность данной повести направлена на то, чтобы «показать привычные, на первый взгляд, слова и понятия картинами», которые значительно меняют свою смысловую нагрузку, «получая новые коннотации» [7, с. 11]. В сюжетную канву автор намеренно вплетает краткие пейзажные зарисовки или размышления о «небывалом времени»: «…небывалое происходит с людьми. Закрутило их судьбы, словно прорвала скалы горная река и катится теперь в низины. На этой быстрине и сладко, и тревожно» [4, с. 116].

Особого внимания в произведении заслуживает образ ночи. Глухая темная ночь предвещает убийство Мажита, сельского активиста: «Стояла та глухая, поздняя пора ночи, когда до того сладок сон, что смаривает даже чутких сторожевых псов» [4, с. 7]. Очередное упоминание о ночи как о «свидетеле» совершаемого преступления с использованием конкретных художественно-изобразительных средств (метафора, олицетворение) придает тревожную психологическую атмосферу повествованию: «Ночь выдалась темная – ночь не для добрых дел. Небо, затянутое низким пологом туч, давило на село. Потревоженные выстрелом, в разных концах лениво взбрехивали собаки» [4, с. 8].

Ночь становится не только символом преступления, совершившегося в данный момент, но и всего процесса коллективизации. Неслучайно ее образ неоднократно повторяется, окончательно определяя суть происходящего. Речевое оформление текста (сочетания слов «смутные тени амбаров», «глухая масса сада, «пёс, который точно растворился во мраке») углубляет психологическую доминанту повествования. Короткие пейзажные зарисовки и предметы, в изображении которых используются темные тона, создают впечатление статичности времени суток, что подчеркивает эмоционально-смысловые ассоциативные связи человека и природы. Ощущение тревоги от неизвестности каждого дня не покидает героев повести.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что научная новизна данного исследования определяется тем, что оно представляет собой первую попытку специального исследования повести Муталиева «Первые дни».

Теоретическая значимость статьи заключается в определении ряда принципов и подходов, способствующих раскрытию характеров крестьян-тружеников и особенностей этого периода в жизни ингушского народа.

Практическая ценность состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавании курсов по теории ингушской литературы, при составлении спецкурсов по северокавказской литературе.

Таким образом, из вышеизложенного мы приходим к выводу о том, что Х.-Б. Муталиеву очень правдиво, убедительно удалось проникнуть в глубинные психологические процессы, происходящие в сознании как активных деятелей «небывалого времени», так и ее консервативно настроенной части, показать, как «почти геологический поворот» (М. Горький), призванный покончить с «животным консерватизмом и инстинктом собственника», обнажил сущность тоталитарной системы, в корне нарушившей и привычный уклад жизни простых людей, и веками накопленный ими духовный опыт.

Представленное произведение Х.-Б.Ш. Муталиева «Первые дни» служит мощным средством воспитания подрастающего поколения [9; 10], которое не должно забывать историю и прикладывать все силы к тому, чтобы в современное время быть достойными гражданами своей страны и представителями своего народа.

Библиографический список

1. Варнина И.А. *Художественное отображение коллективизации в русской и белорусской прозе 80 – 90-х годов*. Минск, 1979.
2. Зеленин И.Е. *Сталинская «революция сверху» после «великого перелома», 1930 – 1939: политика, осуществление, результаты*. Москва: Наука, 2006.
3. Минокин М.В. *Современная советская проза о колхозной деревне*. Москва: Просвещение, 1977.
4. Муталиев Х.-Б.Ш. *Первые дни*. Повесть. Грозный, 1976.
5. Партэ К. *Русская деревенская проза: светлое прошлое*. Томск: Издательство Томского университета, 2004.
6. Разувалова А. *Писатели-«деревенщики»: литературная и консервативная идеология 1970-х г.* Москва: Новое литературное обозрение. 2015.
7. Фесенко Э.Я. *Теория литературы*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический проект; Фонд «Мир», 2008.
8. Цветов Г.А. *Тема деревни в современной советской прозе*. Ленинград: Знание, 1985.
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. 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.

References

1. Varnina I.A. *Hudozhestvennoe otobrazhenie kollektivizacii v russkoj i belorusskoj proze 80 – 90-h godov*. Minsk, 1979.
2. Zelenin I.E. *Stalinskaya «revolyuciya sverhu» posle «velikogo pereloma», 1930 – 1939: politika, osuschestvlenie, rezul'taty*. Moskva: Nauka, 2006.
3. Minokin M.V. *Sovremennaya sovetskaya proza o kolhoznoj derevne*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
4. Mutaliev H.-B.Sh. *Pervye dni*. Povest'. Groznyj, 1976.
5. Part`e K. *Russkaya derevenskaya proza: svetloe proshloe*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2004.
6. Razuvalova A. *Pisateli-«derevenschiki»: literaturnaya i konservativnaya ideologiya 1970-h g.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie. 2015.
7. Fesenko `E.Ya. *Teoriya literatury*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij proekt; Fond «Mir», 2008.
8. Cvetov G.A. *Tema derevni v sovremennoj sovetskoj proze*. Leningrad: Znanie, 1985.
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. 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.

Статья поступила в редакцию 07.10.21

УДК 811.161.1’ 373.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-399-401

Zyuzina E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: silver2222@mail.ru*

WORD-FORMING ADAPTATION OF ENGLISH WORDS FROM THE SPHERE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN RUSSIAN. The article discusses issues of word-forming adaptation of anglicisms from the sphere of computer technology in the Russian language, clarifies the degree of their dividedness, explores derivatives formed on the basis of anglicisms. Linguistic and extralinguistic factors affecting the dividedness of words are indicated. It is established that most of the units of this thematic group are segmented bases. Analysis of the inclusion of borrowed anglicisms in the system of Russian word-formation leads the author to the conclusion about the word-formation activity of anglicisms, as evidenced by the numerous derivatives that appeared in the Russian language on the basis of the borrowings. The article clarifies a number of issues related to the articulation and derivation of English words of the beginning of the XXI century, which serve as the names of modern information and communication tools for creating, processing and transmitting certain information.

Key words: **anglicisms, vocabulary from sphere of computer technology, assimilation, dividedness, word-formation activity**.

Е.А. Зюзина, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: silver2222@mail.ru*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СЛОВ-АНГЛИЦИЗМОВ ИЗ СФЕРЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются вопросы словообразовательной адаптации слов-англицизмов из сферы компьютерных технологий в русском языке, уточняется степень их членимости, исследуются дериваты, образованные на базе англицизмов. Указаны лингвистические и экстралингвистические факторы, влияющие на членимость слов. Установлено, что большая часть единиц данной тематической группы представляет собой членимые основы. Анализ включенности заимствованных слов-англицизмов в систему русского словообразования привел автора к выводу о словообразовательной активности слов-англицизмов, о чем свидетельствуют многочисленные производные, появившиеся в русском языке на базе заимствований. В статье уточнен ряд вопросов, касающихся членимости и производности слов-англицизмов начала XXI века, служащих наименованиями современных информационно-коммуникационных средств создания, обработки и передачи определенной информации.

Ключевые слова: **англицизмы, лексика из сферы компьютерных технологий, ассимиляция, членимость, словообразовательная активность.**

Актуальность данной проблематики заключается в том, что без компьютерных и информационных технологий, которые бурно развиваются во всем мире, невозможно представить ни одну сферу деятельности современного общества, в том числе российского. В век компьютерных технологий русский язык, как и другие языки, заимствовал большое количество англицизмов, с помощью которых называются все технические новинки. Несмотря на то, что данные единицы относятся к терминологии научно-технической сферы, они получили широкое распространение среди населения.

Цель данной статьи – анализ степени словообразовательной адаптации слов-англицизмов из сферы современных компьютерных технологий, предполагающей появление у заимствованных слов членимости и производных в принимающем русском языке.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить работы лингвистов, посвященных вопросам членимости и производности слов; проанализировать слова-англицизмы из сферы компьютерных технологий с точки зрения членимости/нечленимости их основ в заимствующем русском языке; выявить производные, образовавшиеся в русском языке на базе англицизмов, обозначающих современные информационные технологии; установить слова-англицизмы, отличающиеся словообразовательной активностью в русском языке.

Методы исследования. При написании данной научной работы использовался в основном описательный метод, заключающийся в анализе языкового материала с точки зрения современного состояния норм русского словообразования, а также применялся метод структурного и словообразовательного анализа слов-англицизмов при установлении их способности распадаться на морфемы и служить базой для создания новых производных слов в языке-рецепторе.

Вопрос членимости иноязычных слов в заимствующем русском языке чрезвычайно важен, так как способность их основы распадаться на значимые части (морфемы) является одним из признаков ассимиляции единиц в словообразовательной системе русского языка. При заимствовании слов с формально одинаковым участком в языковом сознании носителей русского языка он начинает выделяться как формант с определенным словообразовательным значением. Так происходит пополнение языка новыми заимствованными морфемами, которые могут включаться в систему русского словообразования и участвовать в образовании новых слов на русской почве.

Проблема членимости слов в русском языке и ее степеней исследовалась в работах таких лингвистов, как М.В. Панов, Е.А. Земская, И.С. Улуханов, и др. Под членимостью слова, как известно, понимается способность основы слова делиться на значимые части. Различаются разные степени членимости основ, зависящие от повторения морфем с тождественным значением в составе других слов.

Первой степенью членимости [1], или полной свободной членимостью [2], обладают основы, для составных частей которых характерно соотношение как по корню, так и по аффиксу.

Вторая степень членимости характерна для основ таких слов, в которых свободный корень сочетается с материально уникальным аффиксом, не повторяющимся в других словах, при этом его значение в русском языке выражается другими аффиксами.

В словах с третьей степенью членимости свободным является корень, который сочетается в составе других слов с разными аффиксами, но аффикс не только не встречается в составе других слов, но и не имеет синонимичных аффиксов. Он уникален по форме и по значению.

К словам с четвертой степенью членимости основы относятся единицы, в которых уникален корень, но аффикс с тем же значением встречается в составе других слов, легко распадающихся на корневую и аффиксальную морфемы.

На пятой ступени членимости находятся слова с уникальным корнем, но повторяющимся в целом ряде слов аффиксом, однако они не имеют соотносительного ряда по корню.

По поводу основ с четвертой и пятой степенями членимости высказывались разные точки зрения. По мнению одних лингвистов (А.И. Смирницкого, А.А. Реформатского, М.В. Панова), для расчленения основы на морфемы достаточен соотносительный ряд служебных морфем, тогда как другие ученые уникальность корня считали основанием для признания основы нечленимой (Г.О. Винокур) либо недостаточно членимой (Н.А. Янко-Триницкая).

К шестой степени членимости относятся нечленимые единицы, так как в них ни одна из частей не встречается в составе других слов.

Данная шкала степеней членимости применяется и по отношению к заимствованным словам русского языка.

Степень членимости одного и того же заимствованного слова может зависеть от ряда факторов, а именно:

1) от знакомства носителя языка с языком-источником. В этом случае структура слова очевидна, если человек владеет английским языком;

2) от семантической характеристики самих слов: степень членения будет выше у тех слов, у которых повторяющемуся отрезку можно приписать значение, выраженное в русском языке другими аффиксами. Русский язык имеет чрезвычайно разветвлённую систему словообразовательных значений: лицо, процесс, орудие действия, совокупность, результат действия и т.д.;

3) от знакомства носителя языка с определенной сферой деятельности, в которой функционируют заимствования.

Практический материал, результаты анализа которого будут представлены в данной статье, собирался нами методом сплошной выборки из «Самого новейшего толкового словаря русского языка XXI века» Е.Н. Шагаловой [3]. Производные слова, появившиеся на базе данных заимствований, уточнялись нами в «Словаре англицизмов русского языка» А.И. Дьякова [4], на материале блогов и форумов, посвященных современным техническим средствам коммуникации, а также содержащихся на платформе «Живой Журнал».

Слова-англицизмы были разделены нами на членимые и нечленимые. При определении степени членимости мы исходили из шкалы членимости, предложенной М.В. Пановым. Следует отметить, что мы проанализировали только те слова, которые были указаны в исследуемом нами лексикографическом источнике. Думаем, что таких терминов гораздо больше, если обратиться к специальным словарям компьютерной лексики. Однако в толковом словаре отражены те слова, которые по большей части уже вышли за рамки специальной лексики и употребляются практически всеми носителями языка, пользующимися современными компьютерами, телефонами и Интернетом.

К нечленимым словам мы отнесли, например, единицы типа *аватар*, *айпад/айпэд*; *аккаунт, андроид*, *блог*, *блютуз*, *бокс-сет*, *вай-фай*, *веб*, *виджет*, *гугл, джойстик*, *ди-ви-ди*, *домен*, *имейл*, *инет*, *картридж*, *комьюнити*, *линк*, *логин*, *месседж/мессидж*, *онлайн*, *плагин*, *сайт*, *спам* и т.д.

Во всех приведенных выше примерах основы являются нечленимыми, т.е. на данном этапе функционирования слов в русском языке они состоят из корня.

В слове *бокс-сет* имеются отрезки, которые материально совпадают со словами *бокс*, имеющем в русском языке значения ‘вид спорта’, ‘мужская прическа’, ‘изолятор’, и *сет* со значением ‘партия в теннис’, однако ни одним из указанных значений анализируемое слово не обладает, так как обозначает ‘комплект компакт-дисков’.

Лексические единицы *вай-фай* и *ди-ви-ди*, хотя и оформляются как сложные слова, через дефис, однако ни одна из частей не функционирует в русском языке ни в составе других слов, ни изолированно. Обе единицы в языке-источнике являются аббревиатурами, но в русском языке они представляются простыми по структуре словами, сохраняющими дефисное написание языка-источника (например, *вай-фай*) или отражающими название каждой из букв английского алфавита в составе иноязычной аббревиатуры (например, *ди-ви-ди*).

Слова *онлайн* и *офлайн*, хотя и имеют общий линейный отрезок, но он в других словах не встречается со значением «сеть», которое можно было бы ему приписать, исходя из толкований данных слов. Кроме того, компоненты *он-* и *оф-* в других единицах, называющих компьютерные технологии, не обнаружены.

Членимые слова-англицизмы, употребляемые для обозначения современных реалий, связанных с современными информационно-коммуникационными системами, составляют 60% случаев. К ним отнесены единицы типа *автосабмиттер* – ‘программа, автоматически заполняющая поля на форумах, в гостевых книгах’; *аудиофайл*, *битторрент* – ‘интернет-протокол для кооперативного обмена файлами’;

блоггер, *браузер, букридер*, *веб-дизайн*, *веб-сайт*, *видеохостинг*, *геймдизайн*, *геймер, геймпад*, *интернет-провайдер*, *киберсквоттинг* – ‘регистрация доменного имени, сходного или совпадающего с названием известной компании…’; *компакт-диск*, *ламер, лузер*, *макбук*, *массфолловинг* – ‘в Твиттере – массовая подписка на ленты сообщений других пользователей’; *массфрендинг* – ‘в фейсбуке и в блогах – массовая рассылка предложений о дружбе’; *микроблог*, *моддинг* – ‘усовершенствование внешнего вида и функциональных возможностей компьютер’; *мультимедиа* и др.

В собранном нами материале много лексических единиц, в структуре которых можно вычленить суффикс *-ер-* с разными значениями:

1) с агентивным значением, т.е. со значением лица или группы лиц, осуществляющих что-либо, *например: блогер, веб-дизайнер, веб-серфер, геймер, киберсквоттер, копипастер, ламер, лузер; интернет-провайдер, интернет-селлер*;

2) со значением ‘приспособление, устройство, средство для выполнения чего-либо’, например: *автосабмиттер, браузер, букридер, веб-сервер, интернет-мессенджер, интернет-пейджер, мультиплеер, органайзер, принтер, ресивер, сервер, сканер*.

Среди слов, обозначающих лицо, имеются слова, обладающие свободной членимостью, т.е. включающиеся в ряд соотношений как по корню, так и по аффиксу. Например, в словах *блогер, веб-дизайнер, копипастер* основа членится на корневые морфемы и аффикс, причем корни являются свободными, сравните: *блог, веб, дизайн*, *копипаст*, а иноязычный аффикс повторяется не только в целом ряде слов (*геймер, рэппер* и т.д.), но и синонимичен русским суффиксам (*-ник-, -щик-, -тель-*).

Свободной членимостью, на наш взгляд, обладают и слова *веб-серфер, геймер, киберсквоттер, копипастер, интернет-провайдер, интернет-селлер*, так как помимо суффикса *-ер* выделяются корни, которые встречаются в составе других слов с тем же значением (сравните: *веб-серфинг; гейм-мастер, гейм-дизайнер; кибер-кафе, киберсквоттинг; копипаст; интернет-ресурс, интернет-провайдинг; селлинг*), причем в большинстве примеров корни являются связанными, т.е. не встречающимися без сопровождения словообразовательных аффиксов. Свободными являются корни *веб-, гейм-, кибер-, интернет-*.

Если исходить из классификации М.В. Панова, то слова *ламер* и *лузер* следует отнести к единицам, находящимся на 4 ступени членимости, т.е. в них повторяемостью отличается только аффикс, а корни вычленяются по остаточному принципу. Для некоторых лингвистов (например, для Г.О. Винокура) уникальность корня является основанием для признания слов нечленимыми.

В словах *браузер, букридер, органайзер, принтер, ресивер, сервер, сканер*, в которых суффикс *-ер-* обозначает ‘устройство, средство, приспособление’, корни выделяются по остаточному принципу, т.е. это единицы, находящиеся на 4 ступени членимости.

Единицы *автосабмиттер, веб-сервер, интернет-мессенджер, интернет-пейджер, мультиплеер, аудиофайл, битторент, веб-арт, веб-дизайн, веб-мастер, веб-сайт, видеохостинг, геймдизайн, гигабайт, гуглофон, компакт-диск, лайт-версия*, *мультимедиа, микроблог, никнейм* являются сложными словами, включающими в свой состав корни, встречающиеся самостоятельно (*сабмит, интернет, файл, бит, торент, дизайн, мастер, сайт, видео, гейм, байт, гугл, диск, лайт* (употребляется в компьютерном сленге как самостоятельное слово со значением ‘неполная версия программы’), *версия, медиа, блог, ник, нейм*), выступающие только в сопровождении словообразовательного аффикса (*сервер, мессенджер, хостинг*) или в составе другого слова (корни *авто-, веб-, мульти-, аудио-, арт-, гига-, -фон-, компакт-, микро-*).

Оговорим отдельно случаи типа *битторент, никнейм,* поскольку их членимость очевидна не для всех говорящих на русском языке. Для того, чтобы считать эти слова сложными и выделять в них корни *бит-* и *-торрент, ник-* и *-нейм-*, надо обращаться к специальным словарям, отражающим употребление этих компонентов в качестве самостоятельных слов или в составе других слов, при сопоставлении значения которых можно приписать этим частям определенное значение. Так, например, в качестве самостоятельных единиц в среде компьютерщиков функционируют единицы *бит, торент, ник* и *нейм*, причем последний компонент функционирует и в других сферах (в системе маркетинга, в рекламной сфере и т.д.) для обозначения имени какой-либо компании, предприятия или сайта. Эти слова, несомненно, членимы для тех, кто владеет английским языком или является специалистом компьютерных систем.

Спорной является членимость слов типа *ноутбук, макбук, нетбук*. Изначально слово *ноутбук* было заимствовано русским языком как нечленимая единица, но в связи с развитием компьютерной техники появились разновидности блокнотного компьютера и слова, которые их обозначают: *макбук, нетбук*. Наличие общего линейного отрезка *бук* и общего компонента значения ‘устройство’ меняют взгляд на членимость этих слов. *Бук* является своего рода суффиксоидом со значением ‘устройство, приспособление’, которое выражено в русском языке суффиксами типа *-тель* (*удлинитель*), *-ник* (*напильник, приемник*). Корень вычленяется по остаточному принципу.

В собранном нами материале встречаются единицы с компонентом *инг: блоггинг, веб-серфинг, видеохостинг, интернет-трейдинг, киберсквоттинг, клоакинг, массфолловинг, массфрендинг, микроблоггинг, моддинг*. Накопление слов с элементом *инг* способствуют его вычленению из состава этих слов, так как помимо формального сходства данный компонент обладает значением ‘опредмеченное действие’ (ср. *блоггинг* – ‘ведение блога’, *веб-серфинг* – ‘предоставление места на сервере’, *видеохостинг* – ‘путешествие по сетям’, *интернет-трейдинг* – ‘покупка акций через Интернет’, *киберсквоттинг* – ‘регистрация доменного имени’, *клоакинг* – ‘поисковая оптимизация’, *массфолловинг* – ‘массовая подписка’, *масс-френдинг* – ‘массовая рассылка предложений о дружбе’, *моддинг* – ‘усовершенствование компьютера’.

Среди этих слов имеются единицы со свободной членимостью, то есть слово вступает в ряд соотношений по аффиксу *-инг-*, а также по корню. Например, *блоггинг* (*блогер, блог*), *веб-серфинг* (*веб-серфер*), *видеохостинг* (*видео, хост, хостинг*), *киберсквоттинг* (*киберсквоттер, кибер-кафе*), *интернет-трейдинг* (*интернет, трейд, трейд-маркетинг*), *массфолловинг* (*масс* в значении ‘массовый’ в словах *массмедиа, массмаркет*; *массфолловер*), *массфрендинг* (*френдинг*).

В словах *клоакинг* и *моддинг* аффикс отличается повторяемостью, а корни выделяются по остаточному принципу, т.е. по шкале членимости они находятся на 4 ступени.

Существительные, заимствованные из английского языка, служат производящей основой для производных со значением ‘лицо’. Например, от названий устройств и интернет-продуктов образуются названия лиц, пользующихся определенными техническими средствами, программами типа *айпад – айпадчик, инет – инетчик, блог – блогер* и т.д. От названий мужчин образуются названия женщин с помощью формантов *-иц-, -ш-*: *айпадчик–айпадчица, блогер – блогерша, инетчик – инетчица*.

Обнаружено 14 существительных, от которых образуются глаголы и глагольные формы. Это слова *айпад, аккаунт, блог, вайфай, виджет, гаджет, гугл, имейл, клик, копипаст, логин, лузер, моддинг, пиксель*. Такие глаголы образуются при помощи суффикса *-и -, -/из/ирова-, -а-, -ова-*: *блог – блогить, виджет – виджетизировать, клик – кликать, моддинг – моддинговать* и т.д. От некоторых глаголов (например, *гуглить*), в том числе от приставочных образований от них (например, *загуглить, погуглить, нагуглить, выгуглить*), образуются действительные причастия настоящего и прошедшего времени (*гуглить – гуглящий, гугливший*), а также страдательные причастия прошедшего времени (*загуглить – загугливший, загугленный*).

На русской почве иноязычные слова могут выступать в качестве одной из производящих основ для образования сложных существительных: *блог-запись, блютус-наушники, мультитач-устройство, веб-пользователь, скайп-связь* (в этих словах один компонент – англицизм, а другой – русское слово) или *блог-сервис, офлайн-браузер, торрент-файл* (в данном случае оба компонента являются заимствованными из английского языка).

От слов-англицизмов, обозначающих современные компьютерные технологии, образуются относительные прилагательные со значением ‘относящийся к тому, что названо в производящей основе’, ‘принадлежащий тому, что названо в производящей основе’: *веб-браузерный, гаджетный, доменовый, имейловый, видеохостинговый* и т.д.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что слова-англицизмы из сферы современных компьютерных технологий, заимствованные русским языком в первом десятилетии XXI века, достаточно активно реализуют свои словоо-

бразовательные возможности, образуя производные по продуктивным моделям русского языка.

Научная новизна статьи состоит в уточнении степени освоенности слов-англицизмов из сферы современных компьютерных технологий, в рассмотрении вопросов членимости и производности англицизмов на материале форумов и блогов, а также в определении наиболее частотных способов словообразования на базе современных иноязычий.

Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении вопросов членимости и производности слов-англицизов начала XXI века, служащих наименованиями современных информационно-коммуникационных средств создания, обработки и передачи определенной информации. Практическая значимость – в возможности применения материала и результатов исследования на занятиях по лексикологии и словообразованию современного русского языка, а также в лексикографической практике.

Библиографический список

1. Панов М.В. Степени членимости слова. *Развитие современного русского языка. 1972. Словообразование. Членимость слова.* Москва: Наука, 1975.
2. Янко-Триницкая Н.А. *Словообразование в современном русском языке.* Москва, 2001.
3. Шагалова Е.Н. *Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века.* Москва, 2011.
4. Дьяков А.*И. Словарь англицизмов русского языка.* Available at: http://anglicismdictionary.dishman.ru/

References

1. Panov M.V. Stepeni chlenimosti slova. *Razvitie sovremennogo russkogo yazyka. 1972. Slovoobrazovanie. Chlenimost' slova.* Moskva: Nauka, 1975.
2. Yanko-Trinickaya N.A. *Slovoobrazovanie v sovremennom russkom yazyke.* Moskva, 2001.
3. Shagalova E.N. *Samyj novejshij tolkovyj slovar' russkogo yazyka HHI veka.* Moskva, 2011.
4. D'yakov A.I. *Slovar' anglicizmov russkogo yazyka.* Available at: http://anglicismdictionary.dishman.ru/

Статья поступила в редакцию 07.10.21

УДК 82-1/-9 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-401-403

***Kusegenova F.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior researcher of Native Literature Sector of the Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia)*

THE POETICS OF THE SYNTHESIS OF FOLKLORE AND LITERARY PRINCIPLES IN THE LYRICS OF KADRIA. The article explores folklore in the work of the famous Nogai poetess Kadria Temirbulatova (1948–1978), who in less than ten years of her creative career left a rich legacy, created a wonderful artistic world in the aesthetic and poetic sense. Various forms of the poetess's appeal to folklore material, which allowed her to create original works, are considered. Their artistic originality, linguistic peculiarities, Kadria's sensitive and careful attitude to the word, folk origins, folklore traditions of the Nogais are also noted. The article is a comprehensive analysis of folklore-literary interrelations at all levels of the literary text, which allows to assert that the genre specificity of folk poetry has enabled the author to freely interpret folklore texts – epics, fairy tales, legends, stories, lullabies, love songs, lamentations, proverbs, sayings and others.

Key words: **folklore, oral folk art, Nogai literature, lyrics, genre, epic, legend, story, proverb, saying, benevolence, curse, artistic features.**

***Ф.А. Кусегенова**, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. сектора родных литератур Дагестанского научно-исследовательского института педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала*

ПОЭТИКА СИНТЕЗА ФОЛЬКЛОРНОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО НАЧАЛ В ЛИРИКЕ КАДРИИ ТЕМИРБУЛАТОВОЙ

В статье исследуется фольклоризм в творчестве известной ногайской поэтессы Кадрии Темирбулатовой (1948 – 1978), которая за неполные десять лет своего творческого пути оставила богатое наследие, создала замечательный в эстетическом и поэтическом смыслах художественный мир. Рассматриваются разнообразные формы обращения поэтессы к фольклорному материалу, позволившие ей создать оригинальные произведения. Также отмечаются их художественное своеобразие, языковые особенности, чуткое, бережное отношение К. Темирбулатовой к слову, народным истокам, фольклорным традициям ногайцев.

Статья представляет собой комплексный анализ фольклорно-литературных взаимосвязей на всех уровнях художественного текста, позволяющий утверждать, что жанровая специфика народной поэзии дала возможность автору свободно интерпретировать фольклорные тексты – эпос, сказки, легенды, предания, колыбельные, любовные песни, причитания, пословицы, поговорки и другие.

Ключевые слова: **фольклоризм, устное народное творчество, ногайская литература, лирика, жанр, эпос, легенда, предание, пословица, поговорка, благопожелание, проклятие, художественные особенности.**

Актуальность проблематики обусловлена в первую очередь ролью и значением наследия Кадрии Темирбулатовой в духовной жизни народа, характером, спецификой её произведений в широкой панораме развития литератур народов Дагестана и России, а также отсутствием специальных монографических исследований по ее творчеству.

Цель статьи – проанализировать произведения Кадрии Темирбулатовой и выявить в них поэтику синтеза фольклорного и литературного начал.

Основные задачи статьи: установить жанровое разнообразие фольклорного материала в творчестве Кадрии, определить формы и способы воздействия художественной системы устного народного творчества на жанры, поэтику, стиль лирики поэтессы.

В статье использованы сравнительный, сравнительно-исторический и аналитический методы.

Мировоззрение и творческое восприятие мира Темирбулатовой формировались под влиянием народного творчества – богатого фольклора, поэзии средневековых ногайских *йырау* (певцов-сказителей). Но прежде, чем это наследие стало истоком ее поэзии, было беззаботное детство, бабушка Бийке – проводник в мир сокровищницы слова, мудрые наставления которой оказали влияние на личность будущей поэтессы, закладывая незыблемые основы ее поэзии. Будущее своего народа Кадрия видела в неразрывной связи с национальными корнями. И себя, и свою поэтическую судьбу она не отделяла от судьбы народа, связывала с землей, на которой родилась и выросла [1 – 6].

Присутствие фольклора в творчестве Кадрии очевидно на уровне не только эстетики, но и поэтики, прежде всего языка, художественной составляющей. В ее лирике задействован потенциал всех основных жанров ногайского фольклора: легенд и преданий (*энгимелер эм таварыхлар*), пословиц и поговорок (*такпаклар эм айтувлар*), загадок и сказок (*юмаклар эм эртегилер*), колыбельных и свадебных песен (*бесик эм той йырлар*), песен-посвящений (*орнау*), песен-плачей (*бозлау*) и др. Художественный опыт предков, его творческое осмысление и умелое использование придают наследию поэтессы необычайный национальный колорит.

Прекрасной литературной обработкой народной колыбельной является песня *«Ай, айданак, айданак»*, которую, баюкая сына, поет мать Карайдара в пьесе «Карайдар и Кемал-ян»: «Ай, айданак, айданак, / Плечи твои белее снега. / Красота твоя – одно богатство, / Богатство твое – одна рубашка…» [1].

Кадрия с большим пиететом относится к культурному наследию народа, обращается к нему при выборе интонации, формируя образы и оттачивая язык пьесы, органично вплетая в ткань авторского повествования фольклорный материал. Присутствие благопожелания (*алгыс*) в поэме Темирбулатовой «Вернусь» («Долголетия новорожденному сыну, отцы! / Как спелые яблоки, / Розовыми будут щечки у девочек, мамы!») свидетельствует о глубокой осведомленности поэтессы в традиции. В произведениях «Мир вашему дому», «Благопожелание на ногайской свадьбе», «Посвящение моему Ногаю», «Посвящение новому году», *«Берекет»* («Достаток») задействованы многочисленные благопожелания, создающие настроение и атмосферу добра, позитивного отношения к миру и людям, усиливаю-

щие уверенность в том, что все сложится хорошо: «С далеких пор входящие твердили: / – Пусть берекет да снизойдет в ваш дом! / А это значит, чтобы гости были, / Чтобы друзья вас помнили добром» [1, с. 3]. («Берекет», *перевод Т. Кузовлевой*)

С общественно значимыми событиями, происходившими в истории народа, связаны и проклятия (*каргыс*): «Кто тоскует по нам, / Пусть живет долго. / Что сказать плохим (людям)? / Пусть их волчица съест!», «Кто-то насытится словом, / Пусть говорят! Если язык зачешется (скажу): / Пусть град падет на его дом!» («Я вернусь»). Если в этой поэме проклятия присутствуют с мягким оттенком иронии («Пусть муха Тактака *(местный топоним. – Ф. К.)* его покусает, пусть отец его не сгинет»), то в стихотворении «Пусть будет проклят» порицается негативное, утверждается позитивное восприятие жизни, нравственное очищение общества.

Баллада Кадрии «Смерть матери» содержит признаки традиционного плача (*бозлау*): «Мать умерла. Надев черное, / Сына той матери я теперь жду… / Годы идут, только он не идет, / Всю жизнь читаю погребальную молитву, / Обжигает губы мне плач, / Задыхаюсь, заканчиваю плач. / Той матери недопетую песню-плач, / Я тоже женщина, послушайте, я причитаю. / Я плачу от имени матерей, ждущих своих сыновей. / Плачу, выплакивая все слезы».

«В разножанровой лирике поэтессы преобладают элегические мотивы, которые создают общий эмоциональный фон и философическую основу ее стихов гражданственной, любовной, пейзажной тематики – «Отчий дом», «Три дня в Терекли», «Дождь идет и плачут окна…», «Верни меня», «Пойми», «Осиротевшее сердце», «Последнее письмо» и другие», – пишет литературовед Н. Суюнова [2, с. 278]. Баллада о матери, созданная по канонам жанра плача, своей тональностью, глубиной мысли, поэтическим строем близка к элегии. В ней содержатся поэтично выраженные общечеловеческие мысли и идеи. Адресованные конкретным людям элегии-плачи передают состояние героя, его переживания, связанные с потерей близкого человека. Баллада «Смерть матери» и стихотворение «Взяв себя в руки» имеют личностный характер и посвящены близким людям. Осмысление и анализ этих произведений дают возможность проследить процесс эволюции жанра плача в её лирике. Стихотворение является своего рода песней-плачем по поводу смерти талантливого ногайского поэта, двадцатисемилетнего Гамзата Аджигельдиева. Баллада адресована матерям, потерявшим детей на войне. Оба плача отмечены высоким накалом эмоций, концентрированностью сочувствия и сопереживания.

Эпос, как героический, так и лирический, – фундаментальная ценность ногайского словесного искусства. В нем привлекательны не только сюжет и художественность, но и информативность – описания быта, нравов, общественного строя ногайцев, идеалов народа. «Поэма «Сказание о любви» Кадрии наиболее сильно и полно представляет нам последние годы творчества ногайской поэтессы. Основой поэмы, вероятно, послужила легенда, пришедшая к нам из «старины глубокой». Она необычна по замыслу, так как авторское ««я», живой, современный голос поэтессы вторгается в развитие сюжета, служит своеобразным «хором», комментирующим события, вмешивающимся в действие», – пишет писатель и литературовед В. Дементьев [3, с. 149 – 150]. Кадрия Темирбулатова заявляет: «Во имя вымысла, / Во имя правды, / Во имя чувств, живущих и сейчас, / Я дерзко поднимаю вас из праха, / И пыль столетий отряхаю с вас» [4, с. 92] («Сказание о любви», перевод В. Савельева). «Этот мотив «во имя чувств, живущих и сейчас» варьируется на протяжении всей поэмы», – отмечает Вадим Дементьев [3, с. 150].

Нельзя не согласиться с мнением литературоведа Н. Суюновой, что «в основе художественной состоятельности любовной лирики Темирбулатовой – использование ею традиционных сюжетов, образов и мотивов ногайского лирического эпоса, национального этикета, опыта предшественников – ногайских поэтов-лириков, а также современной литературы» [6, с. 133]. В поэме «Сказание о любви», созданной по мотивам ногайской народной лиро-эпической поэмы – *дестана* «Бозйигит», Кадрия пишет: «В столетиях живет мое звучанье. / В добре, в отваге, в честности живет. / Ты спрашиваешь: / Кто творец сказанья? / Я отвечаю прямо: / Мой народ!» [4, с. 91]. Эти строки говорят о том, как велика любовь поэтессы к своему народу, его истории, культуре и поэтическому искусству.

Опираясь на сложившиеся каноны народной прозы (сказку, притчу, легенду, предание и др.), Кадрия преломляет их эстетическую природу, темы, мотивы, сюжеты, образы, композицию, стиль и язык в соответствии с законами поэтического творчества и стихотворной формы. «Явно восходят к фольклору строки о любви зеленой звезды к камню, форели – к горному озеру, травы – к земле. Стихотворение «Я люблю человека…» напоминает сказ… Все это свидетельствует о высокой поэтической культуре», – пишет рецензент книги Кадрии «Улыбка луны» И. Шевелева [6, с. 60 – 61]. Сама поэтесса определяет жанровую природу этого произведения как *дестан*.

Использование различных фольклорных жанров и форм придает поэзии Кадрии полифоничность и разнообразие, значительно расширяет границы национальной литературы, обогащает ее эстетику. «Кадрия, талант которой возмужал на почве бесценного клада народа – фольклора, не ограничивается темами и образами, навеянными устным народным творчеством. Она периодически как бы останавливает себя, прислушивается к себе», – пишет ногайский прозаик К.Б. Оразбаев [1]. Эту же особенность отмечает В. Дементьев, анализируя стихотворение Кадрии «Два коня»: «Сама поэтическая фигура, роднящая это знаменитое стихотворение и с традиционным «Коньком-Горбунком», и с «ковром-самолетом», и с убыстрившимся движением XX века, нашла свое близкое родство и с персонажами национальных сказаний, с фольклорной системой разных культур и разных народов» [3, с. 151].

В поэтических текстах «Сказки о принцессе», «Сказки обо мне» поэтесса изображает волшебный мир, используя стилеобразующие компоненты, а также языковые и другие отличительные признаки народной сказки. Яркий, интересный мир «Сказки, которая мне приснилась» раскрывает отношения между людьми, человеческие типы и характеры. В произведении сохраняются непосредственные связи с фольклорными источниками и традиции импровизации, свойственные жанровой природе народных сказок. Используя те или иные сюжеты в повествовании, автор их не просто заимствует из устно-поэтического творчества, а подвергает творческому переосмыслению.

Не остается без внимания Кадрии и такой традиционный в искусстве ногайцев жанр, как *айтыс* – поэтическое импровизированное состязание героев, форма устной народной песенной поэзии. Анализ многих произведений Кадрии свидетельствует о том, что на ее поэзию оказало воздействие не только устное поэтическое творчество, его лучшие традиции, но и преемственная связь с произведениями ногайских средневековых певцов и авторов Нового времени.

Стихотворение «Песня Кызыл-Гуль» свидетельствует о связи с традициями лиро-эпической поэмы «Карайдар и Кызыл-Гуль» поэтов Фахруддина Абушахман улы и Арслана Шабан улы. В основе монолога Кызыл-Гуль лежат страдания влюбленной девушки, потерявшей надежду на встречу с возлюбленным. Вслед за поэтессой эта тема получила развитие в стихотворениях других ногайских поэтов – «Последнее слово Карайдара» Мурата Авезова, «Плач Кызыл-Гуль» Фариды Сидахметовой.

В многожанровом творчестве К. Темирбулатовой присутствуют все лексические пласты ногайского языка – архаизмы, историзмы, диалектизмы, неологизмы, заимствования и др. Народность лирики Кадрии обнаруживает себя в поэтической форме ее произведений и способе воплощения явлений действительности в художественных образах. В традициях народных *насыйхат* (песен-наставлений) написаны стихотворения **«Если родится сын, не гордись, что он джигит…», «В доме, где свадебный стол ломится от угощений…», «Не уставайте», «Если ребенок твой заплачет в люльке…» и др.**

Для решения творческих задач поэтесса удачно задействует арсенал пословиц и поговорок, которые вплетаются в речь лирической героини, персонажей сюжетных произведений, придавая ей афористичность, выразительность. Устоявшиеся словосочетания, пословицы и поговорки соединяются с новой поэтической традицией: «Одно дерево – не сад, один камень – не гора», «Пока не взойдет Венера, утро не наступит».

Поэзии К. Темирбулатовой характерен присущий народной поэзии синтаксический параллелизм: «Потеряешь верблюда – он в солончаках. / Потеряешь овечку – она среди трав. / Потеряешь коня – он придет к табуну. / А любовь?» [1, с. 20]. («Потеряешь верблюда – он в солончаках», перевод Т. Кузовлевой).

Кадрия, используя привычные и распространенные в фольклоре символы, сравнения, эпитеты, дает им неповторимую интерпретацию. Широкое обращение к образной системе устной поэзии, изобразительно-выразительным средствам сказывается и на ритмическом строе стиха, отражаясь в использовании типичного для народной поэзии одиннадцатисложного размера.

Новации в поэтике К. Темирбулатовой отражены также в ритмике и способах рифмовки. В первую очередь – это звукопись (аллитерация и ассонанс), придающая ее стихам неповторимую мелодичность: «Песня Кызыл-Гуль», «Обещавшие прийти, не пришли», «Амзатхану» и др. Благодаря особой напевности, мелодике слога многие произведения поэтессы становятся песнями: «Дорогая мама», «Что жизнь…», «Нет покоя в моем сердце…», «Стань моею звездой…», «Верни меня», «Ты» и др.

Стихи Кадрии «Скажи, мама», «Эй, юный чабан», «Куда, куда уходите, вздыхая…» и др., написанные в диалогической форме, продолжают традиции таких жанров устной поэзии, как поэтические состязание (айтыс), философско-назидательные песни (толгау).

Понимая значимость фольклора в культурной жизни народа, Кадрия призывает беречь его для будущих поколений и сохранить в первозданной чистоте. В архиве поэтессы сохранился записанный ею фольклорный материал – пословицы и поговорки, загадки, песни-плачи, дияры (частушки), рассказы Кожи [1].

Таким образом, проведенный анализ позволил установить очевидность влияния ногайского фольклора на мировидение и мирочувствование поэтессы. Народное словесное искусство, оказавшееся столь органичным для творчества поэтессы, отразилось на эстетике, жанровом фонде, поэтике ее наследия. Научная новизна статьи определяется тем, что Темирбулатова, являясь автором многочисленных, получивших литературную обработку фольклорных текстов, инициировала новое прочтение произведений словесной культуры народа, начав процесс интеллектуального осмысления традиционного искусства, что стало новым словом для ногайской литературы 70-х годов XX века.

Данная статья, по мнению автора, представляет теоретический и практический интерес, так как в ней рассматриваются особенности органичного взаимодействия фольклорной и литературной традиций в поэтическом наследии Кадрии Темирбулатовой. С учетом историко-литературного и культурного контекста анализируется творческое освоение поэтессой мотивов, сюжетов, образов ногайского фольклора. Результаты исследования могут быть использованы при изучении фольклора и истории литератур тюркоязычных народов.

Библиографический список

1. Темирбулатова К. *Улыбка луны*. Сборник стихов. Москва: Молодая гвардия, 1975.
2. Суюнова Н.Х. Элегическая традиция в творчестве Кадрии Темирбулатовой. *Социально-культурная и историческая общность Карачаево-Черкесии и Кабардино-Балкарии: традиции, современность, перспективы развития*: материалы Межрегионой научно-практической конференции с международным участием. Черкесск, 2019: 277 – 282.
3. Дементьев В. «Жизнь – то радость, то боль…». *Пламя поэзии: Советская литература 70-х гг.: новые имена*. Москва: Молодая гвардия, 1982: 134 – 152.
4. Темирбулатова К. *Мосты*. Москва: Советский писатель, 1979.
5. Суюнова Н.Х. *Ногайская поэзия XX века в национальном и общетюркском историко-культурном контексте*. Москва: ИМЛИ РАН, 2006.
6. Шевелёва И. Рецензия на кн. Кадрии «Улыбка луны». *Литературное обозрение*. 1976; № 1: 60 – 61.

References

1. Temirbulatova K. *Ulybka luny*. Sbornik stihov. Moskva: Molodaya gvardiya, 1975.
2. Suyunova N.H. `Elegicheskaya tradiciya v tvorchestve Kadrii Temirbulatovoj. *Social'no-kul'turnaya i istoricheskaya obschnost' Karachaevo-Cherkesii i Kabardino-Balkarii: tradicii, sovremennost', perspektivy razvitiya*: materialy Mezhregionoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Cherkessk, 2019: 277 – 282.
3. Dement'ev V. «Zhizn' – to radost', to bol'…». *Plamya po`ezii: Sovetskaya literatura 70-h gg.: novye imena*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1982: 134 – 152.
4. Temirbulatova K. *Mosty*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1979.
5. Suyunova N.H. *Nogajskaya po`eziya XX veka v nacional'nom i obschetyurkskom istoriko-kul'turnom kontekste*. Moskva: IMLI RAN, 2006.
6. Sheveleva I. Recenziya na kn. Kadrii «Ulybka luny». *Literaturnoe obozrenie*. 1976; № 1: 60 – 61.

Статья поступила в редакцию 06.10.21

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-403-405

***Tarasova I.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: ikoni08@rambler.ru*

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF A NEW HERO IN PROLETARIAN LITERATURE. The article focuses on a relevant problem of forming a new literary hero in the emerging Soviet literature in the in the 1920s and the early 1930s. The study of the problem is based on works of proletarian writers D. Furmanov, F. Gladkov, M. Shaginyan and others. The question of the method of cognition and disclosure of reality in the literary process of the period remains a matter of contention. Particular attention is paid to the fact that the new positive hero of proletarian literature is a reflection of the ideological and aesthetic characteristics of that time. This concept of the human is based on the principle of "alteration of human material" (A. Fadeev). The works of proletarian writers are analyzed from the viewpoint of the need for a new construction in society and in literature, which determined the specifics of the literary process and the meaningfulness of the positive hero of this period.

Key words: **literary process, proletarian literature, Soviet literature, positive literary hero, human studies, fiction.**

***И.И. Тарасова**, канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: ikoni08@rambler.ru*

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ НОВОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ В ПРОЛЕТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена интереснейшей и актуальной на сегодняшний день проблеме становления нового литературного героя в нарождающейся советской литературе в 20 – начале 30-х годов XX века. Данная проблема автором статьи рассматривается на материале творчества пролетарских писателей Д. Фурманова, Ф Гладкова, М. Шагинян и других. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о способе познания и раскрытия действительности в литературном процессе исследуемого периода. Особое внимание уделено тому факту, что новый положительный герой пролетарской литературы явился отражением насущной потребности времени, его идеолого-эстетической характеристики. В основу такой концепции человека заложен принцип «переделки человеческого материала» (А. Фадеев). Автор статьи, анализируя произведения пролетарских писателей с позиции необходимости нового социального строительства в обществе и литературе, в частности, делает вывод, что именно это определило специфику литературного процесса и сущность положительного героя данного периода.

Ключевые слова: **литературный процесс, пролетарская литература, советская литература, положительный литературный герой, человековедение, художественная проза.**

Актуальность исследования заключается в том, что новая пролетарская культура и литература в 20 – начала 30-е годы XX века формирует новые идеологические, эстетические, методологические каноны. Стратегически важным для новой литературы становится разработка нового положительного героя [1 – 8].

Цель статьи**:** рассмотреть на конкретных примерах становление нового литературного героя в пролетарской литературе.

Задачи исследования:

– изучить наиболее известные произведения советских писателей 20 – начала 30-х годов;

– раскрыть содержание представленных в данных произведениях образа «нового литературного героя».

Для идеологов нарождающейся советской литературы ответ был очевиден – это революционер, большевик рабоче-крестьянского происхождения. Герой активен и альтруистичен, он решительно идет в светлое будущее и ведет за собой остальных. Такого героя мы находим в произведениях Ю. Либединского, Вяч. Иванова, Б. Пильняка, Д. Фурманова, К. Федина, М. Шолохова.

Писатели в поиске нового героя руководствовались основным лозунгом тех лет – «переделка человеческого материала» (А. Фадеев): «…в гражданской войне происходит отбор человеческого материала, … все не способное к настоящей революционной борьбе, случайно попавшее в лагерь революции, отсевается, а все растущее из подлинных корней революции, из миллионных масс народа закаляется, растет, развивается в этой борьбе. Происходит огромнейшая переделка человеческого материала» [5, с. 21].

По сути, А. Фадеев дает прямое указание на то, что такая «переделка человеческого материала происходит успешно потому, что революцией руководят передовые представители рабочего класса – коммунисты, которые явно видят цель движения и которые ведут за собой более отсталых и помогают им перевоспитываться и перерабатываться» [5, с. 21]. Данное высказывание свидетельствует о практическом признании определенного схематизма, упрощенности при создании образе героя своего времени. Писатели и поэты часто сами высказывались: «Обдумайте нас, почините нам нервы и наладьте в ход, как любой завод» (И. Сельвинский), «Возьми меня в переделку и двинь, грохоча, вперед» (В. Луговской). Герой в таких произведениях обязан «закаляться, расти, развиваться».

Крупнейшим произведением, воплотившим в себе идею переделки человеческого материала, считается роман Д. Фурманова «Чапаев» (1923). «Фурмановым был сделан чрезвычайно важный шаг вперед в развитии советской литературы» [1, с. 73], – отмечается в многотомной «Истории русской советской литературе», и делается ссылка на известные слова К. Федина о том, что Д. Фурманов сделал главным «художественное изображение нового героя современности», что он «дал критике первую твердую опору в ее требованиях к писателям показать героя нового времени – опору искомого и должного в советской литературе», что «в начале двадцатых годов только немногие писатели вплотную брались за решение этой задачи», что «большинству представлялось, что с ней можно повременить, пока жизнь не создаст кристально сложившуюся форму современного героя», что такого героя, как Чапаев, «тогда еще никто не давал» [6, Т. 9, с. 372]. Это происходило потому, как объясняет К. Федин, что «распространено было убеждение, что в развивающемся новом сознании еще не содержится будущий тип нового сознания. Я лично, например, тоже был убежден, что, пока материал зыблется, художник не способен прочно его схватить, что материал будет утекать из руки, как сухой песок, тем больше, чем сильнее сжимается кулак… «Где герой современности?» – вопрос этот все резче ставился перед писателями. Он был главным вопросом…» [6, Т. 9, с. 373]. Этот вопрос задавали себе все, ответ пролетарских писателей был один: он – пролетарий, рабочий-революционер.

Во все времена и эпохи искусство всегда было обращено к личности, человеку. Оно создавалось для человека. Человек осознал время. Сам человек ведь не так и меняется в сущностных своих характеристиках, как нам кажется, – меняются лишь средства и уровень его отношения к миру, но не сам человек. Большевики и идеологи нарождавшегося искусства взялись переделать человека, что означало – изменить его социальную природу, лишить его опыта, накопленного человечеством, психологии, сложившейся в течение тысячелетий.

В первые послереволюционные десятилетия создается немало пролетарской прозы: о революции, о гражданской войне, о военном коммунизме и НЭПе, позже об индустриализации и коллективизации и т.д. Во всех этих произведениях обязательным было раскрытие, изображение нового героя, представителя пролетарских масс. Если появлялись персонажи из другого, чуждого пролетариату класса, то они должны были быть оценены через восприятие, через призму пролетариата, его идеологию.

Одним из первых крупных произведений «новой», пролетарской прозы считается хрестоматийно известный роман Ф. Гладкова «Цемент» (1925). В романе «дается очень верная и живая картина того, как собиралась, развертывалась и укреплялась рабочая сила», – пишет пролетарский критик В. Полянский [2, с. 126]. Действительно, Ф. Гладков много внимания уделяет тому, как формируется общее, новое лицо «рабочей массы», людей, связанных одним делом (возрождение новороссийского цементного завода), одними заботами. Глеб Чумалов – один из главных героев, не последний человек на заводе, также введен писателем в этот многосложный, но единый механизм возрождения предприятия. Писатель показывает сам ритм этого движущегося механизма: «Вот он, завод, – богатырь и красавец. Был он недавно мертвец – чертова свалка, развалины, крысиное гнездо. А теперь – грохочут дизеля, звенят провода, насыщенные электричеством, курлыкают ролами бремсберги и звенят вагонетками. И завтра заревет и закружится на своих осях первая великанная цистерна вращающейся печи, а вон из этой страшной трубы заклубятся седые облака пыли и пара. Разве все это не стоит того, чтобы все эти несметные толпы народа пришли сюда и порадовались общей победе» [3, с. 69].

Возрождается завод – возрождается и сам человек, однако возрождается не сам по себе, а в труде, коллективном труде, который, как представлялось пролетарским писателям, на все сто процентов «переделывал» человека. Глеб Чумалов – почти автобиографичный герой, сам Ф. Гладков прошел через все труднейшие перипетии жизни крестьянского парня, затем молодого рабочего, далее революционера – партийного вожака. Чумалов один из тех, кто «вытаскивает страну из грязи», – рабочий, революционер, большевик-партиец, руководитель партийной ячейки на цементном заводе – «герой своего времени». Однако важно отметить, что эстетика пролетарской литературы требовала, чтобы у героя имелись и недостатки, и Глеб Чумалов являет их то в общественной работе, то в личной жизни. Таким образом создавался облик реального, «живого человека». Только труд коллективный и труд в коллективе может помочь преодолеть всякие преграды на пути к справедливой жизни. Встает вопрос: дает ли Глебу труд ту свободу, которой он был лишен, скажем, в условиях низложенного режима? Вот, что пишет исследователь Н. Шамота: « … нужны были десятилетия героической борьбы трудящихся, нужна была победа социализма в жизни народа, чтобы перед каждым, кто ищет и думает, открылась во всей своей чистоте великая окрыляющая истина: основой всех человеческих достоинств, всего, что составляет человеческую личность, является дело, деятельность, труд, и свобода личности есть, в конечном счете, свобода проявления и развития созидательных способностей людей, свобода сознательного исторического творчества. Социализм дает людям равные возможности трудиться и, значит, равные условия творческого соревнования. Это залог подлинного равенства. И только в таких условиях труд становится основой действительно полной человеческой свободы, то есть свободы, которая достигается не за счет других, не в ущерб другим, а только вместе с другими, только в интересах всех.

Буржуа считают, что цель жизни, ее смысл следует искать в области потребления, а не в созидании, не в производстве вещей. Считается также, что индивидуальное своеобразие личности раскрывается именно здесь, в потреблении, в области вкусов, о которых не спорят. И действительно, можно спорить о вкусах, когда речь идет о создании вещей, ибо это затрагивает интересы многих. «Бесспорным» остается вкус, когда он проявляется только в личном поглощении вещей. Труду отказывается в праве на оригинальность» [8, с. 308].

Свои соображения Н. Шамота строит на известных идеях К. Маркса о «самоосуждении» труда, которое состоит в том, что труд является для рабочего чем-то «внешним, не принадлежащим к его сущности; в том, что он в своем труде не утверждает себя, а отрицает, чувствует себя несчастливым, не развивает свободно свою физическую и духовную энергию, а изнуряет свою физическую природу и разрушает свои духовные силы. Поэтому рабочий только вне труда чувствует себя самим собой, а в процессе труда – оторванным от самого себя. У себя он тогда, когда он не работает; а когда работает, он уже не у себя. В силу этого труд не добровольный, а вынужденный; это – принудительный труд. Это не удовлетворение потребностей в труде, а только средство для удовлетворения всяких других потребностей, но не потребности в труде.

Отчужденность труда ясно сказывается в том, что, как только прекращается физическое или иное принуждение к труду, от труда бегут, как от чумы. Внешний труд, труд, в процессе которого человек себя отчуждает, есть принесение себя в жертву, самоистязание» [4, Т. 42, с. 90 – 91]. К. Маркс имел в виду не конкретный социализм, не отдельный социально организованный труд, не условия жизни и труда отдельного человека, но условия и высшие формы организации труда при совершенном социализме. «Прошло больше ста лет с тех пор, как были написаны эти слова. Но и сейчас труд рабочего на капиталистическом предприятии – принудительный труд, и сейчас он является лишь средством для удовлетворения других нужд, а не потребностей в самом труде, и сейчас от него бегут, как от чумы, как только исчезает средство принуждения. Капиталистический мир исключает ощущение свободы в труде, и, с точки зрения огромного большинства людей, с точки зрения трудящихся, это решительно лишает его права называться «свободным миром».

Социализм начинает великое освобождение трудящихся как от страха впасть в нищету из-за алчности других, так и от опасности заразиться алчностью; как от ужасов нищеты, так и от соблазна «богатства», построенного на нищете других. Ибо социализм освобождает труд» [8, с. 310]. Очевидно, очень могущественными были энергетические ресурсы, вложенные в разработку и утверждение идей пролетарской культуры, что рецидивы вульгарного толкования форм и содержания «общественного труда» очень прочно сохранялись до недавнего времени. Сейчас они также имеют место в работах по проблеме «производство и производительные отношения».

Труд преобразует человека – таков лозунг пролеткультовцев, с некоторым уточнением – коллективный труд, организующий и направляющий коллективную ментальность, коллективную психологию. Это выправляло коллективное поведение в одну, туго натянутую коллективную линию общественных позиций личности, которые привели к активному нивелированию личности. Идея единения в коллективе реализуется в прозе как основная линия построения сюжета, как идея создания сообщества людей, подчиняющихся одной формуле поведения – даже в тех произведениях, которые посвящены, скажем, революции, гражданской войне, – «Чапаев», «Мятеж» Д. Фурманова, «Разгром» А. Фадеева, во множестве десятков других произведений. Сложные механизмы человеческого поведения воспроизводятся в произведениях М. Шагинян: повести «Перемена» (1922 – 1923), романе-детективе «Месс Менд, или Янки в Петрограде» (1924), романе «Гидроцентраль» (1930 – 1931). В этих произведениях показаны сложные, противоречивые обстоятельства, в которых появляется новый человек.

М. Шагинян также подчиняется идее «переделывания» человека: «Душа смертоносным дыханием, … чреватая новым, подошла – Перемена. Неотвратима, как смерть: ее, если хочешь, прими, если хочешь, отвергни, – все равно не избегнешь» [7, Т. 1, с. 564 – 565]. То есть личность, как бы она себя ни вела, обойти Перемену, то есть Революцию, не может, измениться легко вместе с ее идеями, как это происходит с некоторыми героями других произведений, она не может, но если она втянулась в сложный процесс перемен, то это должно вызвать громадные противоречия в поведении героя, во «внутреннем ритме» его вхождения в общественный процесс.

Одни довольно легко преодолевают процесс «освоения» перемен, как Васильев, но есть и такие, для которых этот процесс рождает в сознании противоречия. Анна Зворыкина, например, – человек из другого, непролетарского мира. Ей сложно осознать и осмыслить новый мир, понять его социальные и нравственно-этические составляющие. Ее критерии, в основном духовные, не всегда доходили до сердца и слуха людей революции, с которыми в тяжелое лихолетье сталкивало Анну. Она, будучи человеком духовно богатым, мягким и внимательным к другим, честным и справедливым по отношению ко «времени и его людям», все-таки распознала сущность происходящего. Муж, бывший министр деникинского правительства, в трудное время оставил ее и уехал за границу, в «теплые, спокойные» края. Анна поняла, что не всегда поведение человека зависит от сущности его класса; класс выбросил ее на улицу, а улица разношерстна, дика, но крепкий внутренний стержень отношения героини к миру, «внутренняя духовная, нравственная» порядочность вывела ее к людям, которые по справедливости своей борьбы и работы делают главное дело.

Следует сказать: Анна Зворыкина приняла революцию не потому, что она этого хотела, а в силу обстоятельств, в том числе и духовных, которые близки к ее душевному состоянию. Автор ищет тот уровень отношения своего героя к общественным закономерностям, которые должны его обусловить, а потом и оправдать: «Я выброшена из своего класса … И я начинаю медленно прирастать к другому, новому классу, пристать вот этими еще не зажившими ладонями» [7, Тт. 2, с. 111]. Может ли она стать «гражданином нового мира»? [7, Т. 2, с. 112]. Речь в первую очередь идет о том, что в литературе художественный процесс не был однороден, но современников интересовали проблемы пролеткульта, и все то, что имело отношение к нему, должно быть подвергнуто исключительному эстетическому осмыслению. Другие формы подхода не только считались несостоятельными, но и не должны были иметь статуса теоретически возможных. Строить таким образом теорию новой литературы было невозможно. Герои М. Шагинян также ищут «приложения своим силам и возможностям», но в том, что они не однозначны, а многообразны, уже есть выход к здоровым эстетико-теоретическим обобщениям.

Теоретическая значимость статьи состоит в рассмотрении на конкретных литературных примерах как формировалась личность нового литературного героя.

Практическая значимость исследования заключается в анализе ряда произведений советских писателей, в которых раскрыты образы «нового литературного героя».

Резюмируя вышеизложенное, сделаем следующие выводы:

• общий контекст отечественной истории 20 – начала 30-х годов определял способ познания и раскрытия действительности в искусстве и литературе;

• новый положительный герой пролетарской литературы явился отражением насущной потребности времени, его идеолого-эстетической характеристики;

• параллельно с пролетарскими поисками существовала огромная и, возможно, самая главная линия поисков художественной правды и человековедения, которую проводили в своем творчестве Л. Леонов, М. Пришвин, К. Паустовский, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков, А. Платонов, многие другие, которые были с легкой руки пролеткультовцев определены как «попутчики» революционной культуры.

Библиографический список

1. *История русской советской литературы*. Москва, 1967; Т. 1.
2. *История советской многонациональной литературы*. Москва, 1970; Т. 1.
3. *Красная новь*. Москва, 1925; Книга VI.
4. Маркс К., Энгельс Ф. *Собрание сочинений*. Москва, 1956.
5. Фадеев А.А. Как я работал над романом «Разгром». *Литература в школе*. 1950; № 2.
6. Федин К. *Собрание сочинений*. Москва, 1962.
7. Шагинян М. *Собрание сочинений*. Москва, 1958.
8. Шамота *Н. О гуманизме, о свободе. Проблемы литературы социалистического реализма*. Москва, 1978.

References

1. *Istoriya russkoj sovetskoj literatury*. Moskva, 1967; T. 1.
2. *Istoriya sovetskoj mnogonacional'noj literatury*. Moskva, 1970; T. 1.
3. *Krasnaya nov'*. Moskva, 1925; Kniga VI.
4. Marks K., `Engel's F. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1956.
5. Fadeev A.A. Kak ya rabotal nad romanom «Razgrom». *Literatura v shkole*. 1950; № 2.
6. Fedin K. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1962.
7. Shaginyan M. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1958.
8. Shamota *N. O gumanizme, o svobode. Problemy literatury socialisticheskogo realizma*. Moskva, 1978.

Статья поступила в редакцию 08.10.21

УДК 811.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-405-407

Kirkolup O.V., *postgraduate, senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: olga.kirkolup@gmail.com*

FRAME ANALYSIS OF PROTESTATION COGNITIVE SCRIPT ON THE BASIS OF *LE FIGARO* (PROTESTS AGAINST THE RESTRICTIVE MEASURES WITH REGARD TO COVID-19). Due to the latest world events, the COVID-19 spreading is the most discussed topic in the media discourse, it is also known that almost every country has restrictive measures in order to avoid the situation to get worse. As a result, a lot of protests take place in the world. The article gives the French cognitive script PROTESTATION frame analysis including the following structural elements: time, place, nomination, subjects, objects, emotivity, acts, tools, slogans that can be also studied in different ways and divided into groups, and results. Based on the publications in the media edition *Le Figaro*, the article studies the peculiarities of mass media discourse devoted to the protests against the restrictive measures connected with COVID-19 all over the world. Publications chosen for the study have some distinctive characteristics: hyper-textuality, a creolized form, accessibility, ideological, politic, and social marks. More than that, frequently the protests are described closer to conflicts and military actions. The results of the research push the study into the field of ordinary media communication devoted to the same subject.

The work was supported by RFBR grant № 20 012-00375, "Ordinary media discourse: linguoculturological and lexicographical aspects".

Key words: **conceptual model, script, media discourse, frame analysis.**

О.В. Кирколуп, *аспирант, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: olga.kirkolup@gmail.com*

ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ КОГНИТИВНОГО СЦЕНАРИЯ PROTESTATION НА МАТЕРИАЛЕ LE FIGARO (ПРОТЕСТЫ ПРОТИВ ОГРАНИЧИТЕЛЬНЫХ МЕР, СВЯЗАННЫХ С COVID-19)

Представленая ниже статья приводит фреймовый анализ когнитивного сценария PROTESTATION, который включает в себя следующие структурные элементы: время, место, номинация, субъекты, объекты, эмоциональность, акты, инструменты, лозунги, результат. В статье рассматриваются особенности публицистического и информационного медиадискурса на материале публикаций медиаиздания Le Figaro в связи с протестами против ограничительных мер, связанных с распространением коронавируса. Медиатексты, проанализированные в данном исследовании, имеют ряд характеристик: гипертекстуальность, креолизованность, доступность, идеологическая, политическая и социальная маркированность. В большинстве случаев протест сближается с конфликтом и военными действиями.

Ключевые слова: **концептуальная модель, сценарий, медиадискурс, фреймовый анализ.**

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 20-012-00375, «Обыденный медийный дискурс: лингвокультурологический и лексикографический аспекты»

Медийный дискурс является популярным объектом научных исследований разных наук, поскольку виртуальный мир сегодня занял прочные позиции в жизни каждого человека, и лишь единицы не принимают участия в интернет-жизни, отказываются от обозначения своего присутствия на просторах сети Интернет. Медиадискурс в самом широком понимании означает коммуникативно-речевую практику, обладающую социокультурными и психологическими характеристиками [1, с. 24]. Кроме того, следует понимать, что медиадискурс обладает рядом характеристик, которые позволяют ему занимать лидирующие позиции среди других видов дискурса: доступность информации для всех, ее воспроизведение, обновление, возможность перекодирования ее в разные знаковые системы, информационно-идеологическое сопровождение [2, с. 110].

Полонский приводит ряд характеристик массмедийного дискурса, среди которых выделяет сосредоточенность на самых значимых социальных событиях и особые идеологизированные оценочные стратегии. Это позволяет актуализировать лишь важную, с точки зрения издания, информацию проводить параллели там, где оно считает нужным, и таким образом формировать мировоззрение читателя [3, с. 48].

Не секрет, что медиадискурс направлен на привлечение и удержание внимания читателей, поэтому он объединяет в себе информационный, публицистический и развлекательный дискурсы. В данной статье речь пойдет о представлении и интерпретации антиковидных протестов по всему миру авторами газетных статей *Le Figaro*, а также читателями сайта издания. Иными словами, нас будет интересовать информационно-публицистический (собственно тексты статей издания) медиадискурс.

Следует понимать, что, принимая участие в создании медиадискурса, автор статьи или обычный читатель (то есть каждый участник медиадискурса) форми-

рует и развивает свою виртуальную языковую личность. Такая личность возникает и существует на границе коллективного сознания и индивидуального речевого поведения участника коммуникации [4, с. 100]. Таким образом, виртуальная языковая личность и личность, проживающая реальную жизнь, не могут быть тождественными по ряду причин. Во-первых, коммуникант одновременно находится в разных пространственных измерениях (поскольку понятие пространства в виртуальной реальности искажается). Во-вторых, время претерпевает изменения, так как человек может одновременно находиться и свободно перемещаться от прошлого к настоящему или даже будущему, ведь медиатексты хранятся в сети длительное время [5, с. 89]. Виртуальная языковая личность под воздействием медиатекстов, личного и коллективного опыта, собеседников и их коммуникативных поступков, а также желания коммуниканта идеализировать себя заметно отличается от реально существующего человека, находящегося по ту сторону экрана. Соответственно, и языковая картина мира у каждого из участников коммуникации формируется по-своему, в зависимости от того, какие источники информации он принимает за основные, как эта информация им интерпретируется, а также под влиянием других читателей и их мнения, оставленного на странице медиаиздания в качестве комментария.

В нашей статье, целью которой является выявление особенностей репрезентации протестов против антиковидных мер во французском медиадискурсе, необходимо решить следующие задачи исследования: выявить и описать концептуальную структуру PROTESTATION, провести лингвокогнитивный анализ информационно-публицистического протестного дискурса на французском языке, изучить лингвистические и экстралингвистические средства представления медиасобытия франкоговорящей виртуальной языковой личностью.

Дальнейшее использование результатов исследования при разработке модели концепта PROTESTATION моделей одного концепта и его аналогов при сравнительно-сопоставительном анализе с другими лингвокультурами представляет теоретическую значимость исследования.

Актуальность темы данного исследования связана с возросшим количеством публикаций в сети Интернет на тему протестных акций против режима самоизоляции и других антиковидных мер, а также с наличием многочисленных комментариев пользователей к подобным публикациям в медиаизданиях. Кроме того, когнитивная лингвистика активно интересуется протестным дискурсом, формами репрезентации этих медиасобытий.

Структура публикации включает в себя фреймовый анализ сценарного концепта PROTESTATION ввиду того что протестные события описываются сцена за сценой и даже называются в текстах публикаций изучаемого медиаиздания *deuxième série* (проходящие на регулярной основе), *scène* (сопровождаемые декорациями, проходящие по определенному сценарию), *théâtre d'émeutes* (осуществляемые актерами, играющими свои заранее распределенные роли).

Предмет анализа нашей статьи – репрезентация медиасобытия «Протесты против введения режима самоизоляции в связи с распространением вируса COVID-19» («Manifestations anti-confinement») в 2020 – 2021 гг. на материале интернет-публикаций к ним на сайте медиаиздания *Le Figaro* в аналогичный период времени. Медиасобытие рассматривается нами с точки зрения когнитивной лингвистики: когнитивный анализ слотов, представляющих медиасобытие (*«manifestations en temps de confinement», «arrestations lors d'une manifestation anti-confinement», «colère contre les mesures sanitaires», «manifestation contre les restrictions malgré l'interdiction», «heurts avec la police en marge de manifestations anti-couvre-feu», «manifestants contre le confinement et les passeports vaccinaux»*). В статье также представлен анализ лингвистических и экстралингвистических средств, используемых для репрезентации анализируемого медиасобытия. Общее количество проанализированных информационно-публицистических публикаций издания – 10.

Отталкиваясь от того, что медиапубликации направлены не только на информирование читателей о тех или иных событиях, но и служат воздействию на его сознание и личное отношение к представляемому событию, нам кажется логичным начать анализ отобранного материала с медиадискурса информационно-публицистических медиатекстов.

В анализируемых статьях просматривается репрезентация концепта PROTESTATION, включающего в себя следующие фреймы, обозначенные ранее Лебедевой [6, с. 191 – 208], на материале английского языка. Описанные фреймы имеют место и во франкоязычном медиадискурсе, рассмотрим их подробнее ниже.

1. *Время.* Издание *Le Figaro* не ограничивает описание медиасобытий только временем их разворачивания во времени, указывая точные даты (*le 15 novembre*), но и дает возможность читателю создать себе представление о том, каковы временные масштабы протестов, учитывая пресуппозицию описываемого события: известный всем факт о распространении вируса в мире и, как следствие, введение обязательного режима самоизоляции, использование масок в общественных местах с целью препятствия дальнейшему распространению вируса *(en période de confinement, depuis quelques jours)*.

2. *Место.* Обозначая пространственные рамки медиасобытия, авторы статей уточняют страны, города, а также локализацию и направление движения протестных шествий внутри города, что позволяет нарисовать маршрут движения и географию распространения рассматриваемых протестных акций в мире (*sur la place Graslin, à Dublin, au Liban)*.

Таким образом, рассмотрев 10 публикаций медиаиздания, представленных разными франкоязычными авторами, мы пришли к выводу, что все они служат общей идеологии издания, в силу этого обладают интер- и гипертекстуальностью. Эти важные характеристики позволяют любому читателю, не обладая предварительными знаниями о событии, понять его основные моменты и создать свое мнение о происходящем. В отличие от линейного текста, который ограничивает движение только в одной плоскости, гипертекст позволяет перемещаться в трехмерном информационном пространстве, более того, гипертекст бесконечен, его границы условны, а направления движения по нему индивидуальны и определяются всякий раз пользователями сети [4, с. 140]. К примеру, публикации, рассматриваемые в статье, ссылаются на такие слоты, как «période de confinement», «interpellations à Paris», «manifestations de catholiques en faveur de la reprise des messes», «décret du 29 octobre 2020», «Conseil d'État a retoqué l'interdiction de manifester», «Think tank «Le club des juristes»», «Al-Jadeed», и др. В большинстве своем эти ссылки внутренние, тем не менее присутствуют и внешние ссылки на источники, не имеющие отношения к изданию: это позволяет говорить об определенной объективности издания.

3. *Номинация.* Мероприятия, именуемые общим словом «протесты», представлены в текстах статей синонимичным рядом лексем, входящих в структуру концепта PROTESTATION. Наиболее употребительные лексемы для описания изучаемого медиасобытия – *événements, regroupement, défilé, manifestation, protestations, contestation* – носят нейтральный характер, однако они дополнительно усиливаются лексемами, которые обладают отрицательной коннотацией, приближая протесты к военным действиям с кровавыми последствиями: *attroupement* (rassemblement de personnes sur la voie publique ou dans un lieu public et qui est susceptible de troubler l'ordre public)*, rassemblement illégal* (contraire à la loi)*, série d'émeutes* (soulèvement populaire, mouvement, agitation, explosion de violence)*, heurts* (conflit, opposition violente entre des personnes, des groupes). Таким образом, усиленные семами с негативным значением «troubler l'ordre», «contraire à la loi», «explosion de violence», «conflit», протесты подвергаются негативной оценке читателей, провоцируя, как это будет подтверждено далее, эмоциональные реакции читателей в комментариях к статьям.

4. *Субъекты.* Участники протестных мероприятий именуются нейтральными лексемами – *personnes, groupes, protestataires, manifestants,* однако встречается и оценочное именование субъектов протестных акций: *la foule en colère* (толпа, объединенная общими чувствами и идеями, в данном случае, недовольством и яростью ввиду сложившейся социально-политической обстановки)*, des militants néonazis, des hooligans* (asociaux et hostiles), действия участников акций сравниваются с военными, вражескими.

5. *Объекты.* При репрезентации протестных акций указывается их цель, то есть объекты, на которые направлены эти действия (*contre les mesures de restriction face au Covid-19*), объекты эти общие, для всех, конкретизируются в разных странах и приобретают иные оттенки (*en faveur de la reprise des messes contre la mise en place d'un couvre-feu*), Так например, в Ливане речь идет уже не только и не столько о мерах профилактики распространения коронавируса, сколько о смене политических актеров, находящихся у власти (*pour le renouvellement de la classe dirigeante, contre la situation économique de plus en plus dégradée*). Примечателен и тот факт, что, называя объект протеста, авторы часто используют предлоги с положительной семантикой *pour, en faveur de,* а не только предлог с негативной оценкой *contre,* более привычной для русскоязычной языковой картины мира.

6. *Эмоциональность.* Когда авторы говорят о характере протестов в разных странах, они подчеркивают, что манифестации связаны прежде всего со страхом, отсутствием уважения, недовольством, жестокостью, местью (*violences, montré un manque de respect, mécontentement, ressentiment, laissent craindre, un embrasement qui pourrait s'étendre à d'autres pays, ont bravé, fait trembler l'Europe*). В редких случаях протесты носят мирный характер, проходят в спокойной обстановке *(«manifestation silencieuse», pacifistes)*.

7. *Акты.* Протесты – это разворачивающиеся во времени и пространстве действия, участники которых находятся в постоянном движении, это подчеркивается наличием действий, обозначаемых авторами различными активными глаголами: *ont distribué des tracts, scandé, réclamait de profonds changements dans la vie politique, a voulu marcher en direction du parlement, bloquant la circulation, descendre dans la rue.* Авторы статей используют сему «feu», делая акцент на ярости участников, метафорически перенося горевшие мусорные баки и коктейли Молотова на настрой протестующей толпы, настроенной воинственно, варварски, жестоко: *des violences ont rapidement éclaté, des feux d'artifice étant dirigés contre la police, ont mis le feu à un bâtiment de la mairie, Tripoli s'enfonce dans la violence, la foule en colère s'en est prise à des résidences tripolitaines de personnalités politiques, incendiant des bennes à ordures et brisant des caméras de surveillance, jeté en fin de journée des cocktails molotov,*

8. *Инструменты.* Любые протесты, происходящие в мире, имеют свои символы и условные обозначения, придуманные для привлечения внимания окружающих и тех, по отношении к кому эти протесты выражаются, так, например, в Китае это были разноцветные зонтики, в России – резиновые уточки. Представленные в анализируемых статьях протесты сопровождались инструментами, которые присутствуют всегда на демонстрациях, нейтрального характера, не несущими никакой опасности: *tracts, banderole, panneaux, pancarte.* Были и осо-

бенные инструменты, отличающие именно эти протесты: маски, белые зонты, одежда с логотипами (*vêtements avec le logo du National Party, munis de parapluies blancs)*. Однако при описании протестных акций встречаются и отнюдь не нейтральные инструменты, приближающие протесты к конфликтам, в частности, связанные с огнем и насилием, причинением вреда людям и имуществу: *feux d'artifice, matraques, cocktails molotov, pneus enflammés.*

Вторым важным моментом газетных статей издания на представленную тему является присутствие креолизованного текста, то есть текста, который включает гетерогенную информацию – вербальную и иконическую [7, с. 177]. Публикации сопровождаются фотографиями с места событий, а в некоторых случаях – и видеорядом. Представленный иконический материал может, в свою очередь, включать текстовый компонент, в частности плакаты с надписями-лозунгами на разных языках в зависимости от места происхождения фотографии, в некоторых случаях эти надписи переведены на язык издания и приведены под фотографиями. Стоит отметить, что лозунги на английском языке авторы не переводят, это можно объяснить феноменом универсальности английского языка и его распространенностью в мире.

9. ***Лозунги.*** Можно сказать, что лозунги – неотъемлемая часть протестов и манифестаций. Лозунги представляются авторами в виде простых цитат, дословного перевода текста этих лозунгов, креолизованного текста с предоставлением авторской интерпретации или с возможностью читателям самостоятельно проанализировать важность, содержательность, эмоциональность и креативность этих лозунгов. При анализе лозунгов можно выделить следующие их типы:

А. Императивные и побудительные конструкции без указания оппонента: *«Laissez l'Irlande vivre», «Reprenons notre liberté!», «Que l'amour soit votre guide, pas la peur», «mettez fin au confinement», «Kurz, il faut bientôt y aller!», «Ça suffit!»*.

Б. Безличные конструкции, усиленные повторениями *«Pas de masque, pas de vax, pas de confinement», «No to vax passport» (Non aux passeports vaccinaux)*.

В. Утвердительные конструкции в первом и втором лице множественного числа, генерализующие всех субъектов протестов, принимающих участие в акциях и находящихся по ту сторону баррикад: *«Vous êtes contrôlés», «Vous êtes contrôlés», «Aujourd'hui, nous marchons pour notre liberté médicale», «Unite for freedom» (Unis pour la liberté), «vous avez l'illusion du pouvoir, nous avons le pouvoir»*.

Г. Конструкции в третьем лице, демонстрирующие объективность и универсальность высказываний субъектов протеста *«L'amour au lieu de la peur», «La vraie démocratie ne tolère pas la censure», «Les vaccins tuent», «Les esclaves modernes portent des masques»*.

Д. Высказывания от первого лица единственного числа с противопоставлением «свой – чужой»: *«Je vais survivre à cette pandémie en faisant l'opposé de ce qu'ils disent»*.

Е. Риторические вопросы, побуждающие читателя к анализу ситуации и самостоятельным выводам о ее причинах и последствиях: *«qu'arrive-t-il à ce monde?»*.

10. ***Результат.*** Медиадискурс чаще всего предлагает в качестве результата протестных акций не решение проблемы, а ее усугубление: страдают люди, есть раненые, задержанные, и даже сообщается о погибших, тем самым усиливается негативный эффект протестов, они сравниваются с военными действиями: *interrompues par les forces de l'ordre, vingt-trois personnes ont été arrêtées, trois policiers ont été blessés, plus de 400 personnes ont été blessées, un homme a perdu la vie, les forces de l'ordre ont fait usage de gaz lacrymogène pour disperser une foule de plusieurs centaines de personnes, des commerces de la gare centrale d'Eindhoven ont été pillés, nous nous dirigeons vers une guerre civile, la police a notamment eu recours au gaz au poivre, aux coups de matraque, ainsi qu'aux canons à eau.*

Графическое оформление текстов статей сочетает в себе шрифты разного размера и характера (курсив, подчеркивание, полужирный шрифт), которые способствуют организации текста: выделению основной информации, цитат, заголовков и подзаголовков текста.

Подводя итог всему сказанному выше, стоит отметить, что публицистический и информационный медиадискурс на французском языке характеризуется рядом признаков, характерных и для других лингвокультур: в частности, гипер- и интертекстуальностью, креолизованностью, возможностью получить доступ к представленной в нем информации в любое время и из любой точки планеты, идеологизированностью. В соответствии с этими характеристиками проанализированные нами медиатексты, посвященные протестам против режима самоизоляции, представляют медиасобытия с точки зрения своей принадлежности (социальной и политической). Содержимое медиапубликаций позволяет выделить и описать структуру представленного в них концепта PROTESTATION, который по праву может быть рассмотрен как сценарий. В представленной выше концептуальной структуре выделяются следующие фреймы: время, место, номинация, субъекты, объекты, эмоциональность, акты, инструменты, лозунги, результат. Все приведенные фреймы вводят в медиадискурс оттенок значения протеста против ограничительных мер, приближающий протестные акции к конфликту и военным действиям. Следует также отметить необходимость анализа обыденного медиадискурса на материале комментариев к публикациям изучаемого медиаиздания для того, чтобы обнаружить различия и сходства модели когнитивного сценария PROTESTATION.

Библиографический список

1. Буряковская В.А. *Коммуникативные характеристики массовой культуры в медийном дискурсе (на материале русского и английского языков):* монография. Волгоград: Издательство ВГСПУ «Перемена», 2014.
2. Полонский А.В. Массмедийность как категория дискурса и текста. *Дискурс современных массмедиа в перспективе теории, социальной практики и образования: сборник* I Международной научно-практической конференции. Белгород: БГНИУ, 2014: 110 – 122.
3. Полонский А.В. Медиа – дискурс – концепт: опыт проблемного осмысления. *Современный дискурс-анализ.* 2012; № 1 (6): 42 – 56.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2002.
5. Лутовинова О.В. *Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса*. Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2009.
6. Лебедева И.Л. *Социальный протест. Антология концептов*. Волгоград: Парадигма, 2006; Т. 4: 191 – 208.
7. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: принцип целостности или принцип заменяемости. *Политическая лингвистика*. 2013; № 4 (46): 177 – 183.
8. *Le Figaro*. Available at: http:// www.lefigaro.fr

References

1. Buryakovskaya V.A. *Kommunikativnye harakteristiki massovoj kul'tury v medijnom diskurse (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov):* monografiya. Volgograd: Izdatel'stvo VGSPU «Peremena», 2014.
2. Polonskij A.V. Massmedijnost' kak kategoriya diskursa i teksta. *Diskurs sovremennyh massmedia v perspektive teorii, social'noj praktiki i obrazovaniya: sbornik* I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: BGNIU, 2014: 110 – 122.
3. Polonskij A.V. Media – diskurs – koncept: opyt problemnogo osmysleniya. *Sovremennyj diskurs-analiz.* 2012; № 1 (6): 42 – 56.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Nauchnoe izdatel'stvo VGSPU «Peremena», 2002.
5. Lutovinova O.V. *Lingvokul'turologicheskie harakteristiki virtual'nogo diskursa*. Volgograd: Izdatel'stvo VGPU «Peremena», 2009.
6. Lebedeva I.L. *Social'nyj protest. Antologiya konceptov*. Volgograd: Paradigma, 2006; T. 4: 191 – 208.
7. Voroshilova M.B. Kreolizovannyj tekst: princip celostnosti ili princip zamenyaemosti. *Politicheskaya lingvistika*. 2013; № 4 (46): 177 – 183.
8. *Le Figaro*. Available at: http:// www.lefigaro.fr

Статья поступила в редакцию 07.10.21

УДК 294.3:821.512.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-407-410

Tsydenova Kh.G., *senior teacher, Buryat Republican Institute of Educational Policy (Ulan-Ude, Russia), E-mail: cydenva@mail.ru*
Boldonova I.S., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: irina_duncan@mail.ru*

THE BUDDHIST RELIGIOUS VALUES IN THE BURYAT DIDACTIC LITERATURE: "A MIRROR OF WISDOM" BY E.-H. GALSHIEV. The article tells about an issue of reflection of the Buddhist religious values in the novel from the Buryat didactic literature "A Mirror of Wisdom" (1915) by E.-Y. Galshiev, written in the genre of "subhashita". The author reveals spiritual maturity, being one of the first in the Buryat didactic literature, he gave a detailed and deep commentaries upon Buddha's philosophy: "4 Noble virtues", unveiled the notion of "karma", "the eightfold path", "conscious creation of virtue". The author enriched the worldview of lay people with complex philosophical knowledge and norms of behavior from Buddhist ethics. The authors identified and analyzed certain thematic groups of 1000 subhashits of the complex philosophical work "A Mirror of Wisdom", which reveal the concepts of good, evil, vices, karma, virtue and compassion. The authors conclude that E.H. Galshiev, by the power of words, reveals one of the central problems of the Buddhist doctrine of 4 noble truths: liberation from suffering, which includes such concepts as the vices of everyday life prevention of (sin of speech, body, thought), also bad rebirths, the danger of sin in real life and in subsequent rebirths, deliverance

from hell. Speaking of good deeds, the author raises the problem of virtuous behavior, the manifestation of wisdom and calmness in the Buryat didactic literature. Merit of E.H. Galshiev is that through the genre of subhashita Buryat didactic literature shows that a person is a developing phenomenon, and in his life he must inevitably go through all the stages to a self-sufficient, self-valuable life and avoid "hanging" on one of them.

Key words: **Buddhism, religious values, Buryat didactic literature, genre, subhashita, commentaries, virtue, ethics, norms of behavior.**

Х.Г. Цыденова, *ст. преп., Бурятский республиканский институт образовательной политики, г. Улан-Удэ, E-mail: cydenva@mail.ru*
И.С. Болдонова, *д-р филос. наук, проф., Институт филологии, иностранных языков и массовых коммуникаций Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: irina_duncan@mail.ru*

БУДДИЙСКИЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ БУРЯТСКОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ «ЗЕРЦАЛО МУДРОСТИ» Э.-Х. ГАЛШИЕВА

В статье дана попытка проанализировать произведение бурятской дидактической литературы «Зерцало мудрости» («Бэлигэй толи», 1915) Э.-Х. Галшиева в контексте буддийской концепции мира и человека, выявить ее религиозные ценности. В работе прослежены непреходящие буддийские истины и проблемы как ценностный вектор Галшиева.

Авторами выделяются и описываются характерные особенности буддийских религиозных ценностей в произведении «Зерцало мудрости» Э.-Х. Галшиева. В качестве ключевого доказательства нами классифицированы четыре тематические группы, выявлены и проанализированы идейно-тематические группы 1000 субхашитов «Зерцало мудрости», которые раскрывают понятия добра, зла, пороков, кармы, добродетели и сострадания. Авторы приходят к выводу, что Э.-Х. Галшиев силой слова раскрыл одну из центральных проблем буддийского учения о 4-х благородных истинах: освобождение от страданий, включающее такие понятия, как предотвращение пороков мирской жизни (грех речи, тела, мысли), плохие перерождения, опасность греха в настоящей жизни и в последующих перерождениях, избавление от ада. Говоря о добрых деяниях, автор поднимает проблему добродетельного поведения, проявления мудрости и спокойствия в бурятской дидактической литературе.

Заслуга С.-Х. Галшиева в том, что через жанр «субхашиты» бурятской дидактической литературы он показывает, что человек – явление развивающееся, и в своей жизни он неизбежно должен пройти через все этапы к самодостаточной, самоценной жизни и избежать «зависания» на одном из них.

Ключевые слова: **буддизм, религиозные ценности, бурятская дидактическая литература, жанр, субхашита, комментарии, истина, этика, нормы поведения.**

Становление и развитие бурятской дидактической литературы отражало путь формирования мировоззрения общемонгольского этноса и шло по одним и тем же законам становления литературы другого народа, что подтверждает общность тем и сюжетов литературы стран Центральной Азии. Бурятская дидактическая литература проявляет идейно-тематическую взаимосвязь с дидактическими произведениями разных народов, прежде всего – индийской, тибетской и монгольской

Несмотря на то, что ее интенсивное развитие началось со II половины XIX в., она вобрала в себя богатую жанровую систему, идейно-тематическую направленность многовековой общемонгольской (XIII – XIX), тибетской (VII – XI вв.) и древнеиндийской (VI в. до н.э.) дидактических литератур и благодаря этому миновала этап ученичества и эволюционно влилась на равных в мировой литературный процесс. Бурятские ламы-авторы II половины XIX – начала XX вв., наследуя традиции, жанры, высокий уровень развитых литератур Индии, Тибета и Монголии, решали и свои задачи: создавали собственную национальную литературу, культуру, развивали богатые национальные традиции, основными принципами которых были высокая духовность, формирование этикета речи, поведения и государственного служения. Реализуя данные задачи, бурятская дидактическая литература обрела гармоничное смысловое единство с духовным началом литературы своего времени.

В статье проблематизируется актуальность всестороннего художественного освещения религиозных ценностей учения Будды в произведении бурятской дидактической литературы «Зерцало мудрости» («Бэлигэй толи») Э.-Х. Галшиева в контексте мировой дидактической литературы, их влияния на становление, развитие разных аспектов гуманистического сознания человека-мирянина, своеобразия стиля классика как основоположника бурятской дидактической литературы, открывшего новые подходы к раскрытию буддийского мира.

Выдающееся произведение дидактической литературы «Зерцало мудрости» («Бэлигэй толи», 1915) бурятского ламы-просветителя Э.-Х. Галшиева (1855 – 1915) сыграло одну из ключевых ролей в развитии бурятской литературы и воспитании на религиозных буддийских ценностях мирян.

Произведение «Бэлигэй толи» Э.-Х. Галшиева представляет собой собрание 1000 субхашитов на разные темы общественной жизни, среди которых особо выделяются главы 7 – 8, раскрывающие буддийские религиозные ценности. 72 субхашита VII главы «Как в действиях воздерживаться от прегрешений» (789 – 860) направлены на соблюдение принципа «ахим-сы» [1, с. 16] (понимание ценности любой жизни, ответственности за смертоубийство и последующее раскаяние, недопустимость прегрешений в будущем). 139 субхашитов VIII главы (861 – 1000) направлены на:

– выбор «срединного пути», расширение сознания на пути бодхисатвы;

– стремление к осознанному творению добродетели как жизненной программы;

– формирование спокойного восприятия смерти как неизбежности для всего живого;

– осознанное обращение к Будде через правильные молитвы;

– удостаивание хорошей кармы путем увеличения количества добрых деяний;

– формирование негативного отношения к скупости, оказание посильной помощи обездоленным и униженным.

Э.-Х. Галшиев является писателем-новатором: по мнению исследователя Д.Б. Дашиева, новизной в произведении «Бэлигэй толи» («Зерцало мудрости») Э.-Х. Галшиева стало изменение композиции произведения в отличие от предыдущих буддийских произведений: 7 и 8 главы, посвященные поучениям религиозного содержания, расположены в заключение, что усиливает их идейно-нравственную направленность на всех членов общества.

Из восьми глав произведения шесть посвящены светской тематике и только две главы – религиозной. Собственно догматическая часть вероучения помещена в последнюю, восьмую главу. По мнению Д.Б. Дашиева, «такое нарушение общепринятой канонической структуры произведения популярного вероучения говорит о предпочтении Э.-Х. Галшиевым этической стороны вероучения, нежели догматической или обрядовой» [2].

Значимость данного произведения для духовно-нравственного развития народа отмечали в разное время (в 1960-е – 1990-е гг.) в своих исследованиях такие видные бурятские ученые-литературоведы, как Ц.-А.Н. Дугар-Нимаев, Б.Д. Баяртуев, Д.Б. Дашиев и др.

Книга «Бэлигэй толи» («Зерцало мудрости») Э.-Х. Галшиева, состоящая из 1000 поучений, написана в единственном жанре – «субхашита», позволившем автору выразить очень важные, нужные и мудрые советы для народа, выходящего из родо-племенных отношений в цивилизованные. К особенностям жанровых признаков субхашитов относятся нравоучительность стиха, обучение всех слоев общества буддийской и житейской этике, формирование мыслительных навыков в контексте буддийского вероучения и светской жизни.

Для народа, воспринявшего буддийские религиозные ценности, «четыре благородные истины» как сокровенные источники позитивной жизни, новая мораль выступила в качестве программы жизни, «восьмеричного пути» для каждого. «Восьмеричный путь», поэтапность восхождения к духовному совершенству, практика медитации и заложенная в ней мудрость предполагают воздействие, согласно которому не только помыслы, но и органы чувств должны содействовать очищению души. Для достижения конца страдания человек должен иметь не только правильные намерения в голове, но и правильную речь, поскольку способы говорения являются средствами проявления намерения. На основе вышесказанного в произведении «Зерцало мудрости» можно выделить четыре тематические группы, которые объединяют субхашиты с ярко выраженным назидательным содержанием.

В первой тематической группе говорится о различных грехах. В седьмой главе встречаются такие наставления, как

Не говори ложь,
чтобы обмануть других.
С каждым словом, произносимым в настоящей жизни,
к тебе будет расти подозрение, не лжешь ли ты (792).

Не говори сплетню,
чтобы рассорить других людей.
Иначе даже в настоящей жизни через несколько дней
ты придешь ко всяким ссорам (793).

Не говори жестоких слов,
задевающих уязвимое место других людей.
Иначе ты будешь неспокоен даже в настоящей жизни, –
будто вступил в битву или проглотил яд (797) [3, с. 298 – 299].

На наш взгляд, новизной формы жанра «субхашит» автора Э.-Х. Галшиева является объединение аргумента и вывода в одно целое. Субхашиты составлены по принципу тезис – антитезис, имеют ярко выраженные причинно-следственные связи.

Говоря о лжи, автор показывает последствия ложных высказываний и предостерегает мирянина от дальнейшей лжи, так как у людей может сложиться стереотип восприятия его речи как лживой, неправедной, даже если человек говорит правду. Поучение о вреде сплетен также предупреждает об отрицательном результате любой попытки использования сплетен с целью рассорить друзей и близких. О жестоких словах сказано при помощи достаточно сильного сравнения: автор использует сравнение пущенной сплетни с битвой или приемом яда, что символизирует физическую смерть. Жестокие слова по аналогии могут привести к духовной смерти и беспокойному существованию. Другой пример повествует о болтливости, что также связано с правильной речью и грехами. Из данного нравоучения можно узнать, к какому следствию приводит болтливость как причина – отставание и отказ в успехе важных дел.

Субхашиты предостерегают человека от совершения тяжких греховных действий, таких как убийство, воровство и прелюбодеяние. Грех тела, на наш взгляд, является следствием допущения мыслей о возможности совершения этого действия, поэтому буддийские религиозные ценности в субхашитах направлены на воспитание такого сознания мирянина, которое не способно допустить греховные поступки, относящиеся к его внутренним врагам: убийство, воровство и прелюбодеяние.

Все формы развитого сознания человека – народное мышление (устное народное творчество), осознание религиозных ценностей (бурятская дидактическая литература), философское осмысление буддизма (философия буддизма) – отвергаются, осуждаются и предостерегают человека от любого проявления греховных действий как бесчеловечных, направленных против самого человека (бумеранг).

В ряде субхашитов (№№ 789, 800, 806, 820, 829, 830, 832, 833, 903) ученый-буддист, писатель стремится предотвратить мирянина от совершения греха тела в отношении всех других живых существ: «даже такие мелкие, как вша в гнезде» имеют право на жизнь (789). Сила воздействия данных поучений проявляется через прямое обращение к верующим мирянам и светским людям: «Помни, что сам примешь возмездие за причиненный другим существам вред. Если, даже убив по собственному произволу, убийца пребывает без возмездия, то разве будет это его удачей?» (№ 806).

Данные буддийские постулаты утверждают ценность жизни любого живого существа. Например,

Считай запретным наступать ногою на живые существа
Или бить и совершать подобное над ними –
Своей жизнью расплачиваются
За жизнь каждого убитого (№ 829) [3, с. 305].

Буддийские религиозные ценности дидактической литературы в произведении «Бэлигэй толи» приобретали силу закона. Особенную убедительность в правоте убеждений, неотвратимости расплаты за грехи тела придавали аргументы, выраженные сравнением с наказанием за убийство. Апофеозом темы греха в буддийской религии является грех мысли, к которому относятся черная зависть, гнев и ложное видение. Они принадлежат к разряду самых страшных, так как их совершает мирянин, уже расширивший свое сознание, мышление, усвоивший «4 благородные истины» (учение Будды).

Таким образом, грех мысли проявляется в попирании самих буддийских религиозных ценностей. И он не может быть оправдан во всех его перерождениях. Для большей убедительности и достоверности сказанного автор прибегает к выражению главных мыслей через такие художественные средства языка, как:

1) сравнение «*Иначе даже в данной жизни ты уподобишься бешеному волку Испускающему ядовитый пар из пасти» (797),*
Благодеяние и прегрешение не остаются в себе в тайне,
Они будто обладают глазами и ушами (834);
2) метафоры *«Испускающему пар из пасти»;*
3) эпитеты *«ядовитый пар» (797);*
3) для усиления смысла используется однородные члены предложения: *тайно, с коварством (№ 834)* [3, с. 306];
4) применяется присущий для субхашитов прямое обращение, глаголы повелительного наклонения, тезис – антитезис. Особое качество, убедительность тексту Э.-Х. Галшиева приближает субхашиты ко всем формам мышления бурята, в данном случае – к этнопедагогике: буддийские религиозные ценности о недопустимости проявления греха тела (убийства), греха речи, греха мысли усиливает исконно народное выражение «сээртэй», усвоенное человеком сызмала.

Вторая тематическая группа – это субхашиты, раскрывающие буддийские религиозные ценности, предотвращающие пороки мирской жизни, плохие перерождения, привязанность к сансаре. В философии буддизма имеется положение о перерождении всех живых существ и пути его достижения. Известно, что особое место в учении Будды занимает понятие «карма». Понятие о карме распадается на две смысловые части:

– вознаграждение за добродетельные деяния, обозначенные как ''десять белых добродетелей», способствующих счастливому удачному перерождению;
– возмездие за грехи, классифицированные в «10 черных грехах».

В субхашитах, посвященных перерождению, автор указывает на ответственность человека «за лишение жизни живых». Возмездие за этот грех может быть необратимым в следующих перерождениях: «бродят после смерти, превратившись в злых духов». Главной мыслью поучений, посвященных перерождению живых существ, является стремление предостеречь мирянина от неправедной земной жизни, проявления злобы, мести, коварства, ведущих к плохой карме и впоследствии – к плохому перерождению.

Так, в субхашитах раскрывается проблема нравственного выбора между грехом и избавлением от порока, также предлагаются пути решения этой проблемы, избавления от страданий, предотвращения попадания в ад.

В третью тематическую группу входят субхашиты, раскрывающие буддийские религиозные ценности о добрых деяниях, благодеяниях как духовно-нравственных качествах личности. Особую группу составляют субхашиты, имеющие целью воздействовать на рост духовно-нравственных качеств личности мирян. В своих поучениях автор выделяет формирование таких черт характера, как доброта, сострадание, милосердие, уважительное отношение к старшим, миролюбие, благополучные взаимоотношения в семье, в обществе. Яркими примерами таких субхашитов являются:

«Тщательно воспринимай поступки указывающего путь друга добродетели, которые согласуются с учением. Буддой проповедано, что нужно почитать так, как умный сын относится к своим отцу и матери (№ 862)

«Помни, трудно обрести драгоценность – человеческую личность, наделенную свободным совпадением обстоятельств, и знай, она достигается изредка. Подумай, чего больше совершается тобою и всеми другими – греха или добродетели» (№ 863) [3, с. 311].

Особо выделяются в числе других субхашиты № 860, № 997, раскрывающие понятия «добродетель», «доброта», «душевная щедрость», «память». Значимость добродетели в жизни человека с большой убедительностью раскрывается в субхашите № 861: *«Всегда почитай, как поводыря в пути, добродетель, как своего друга, указывающего на принимаемое и отвергаемое. Если не будешь почитать добродетеля, как друга, являющегося вожатым, останешься, как слепой, без поводыря»* [3, с. 311].

Создать яркий образ благородных, добрых деяний автору позволяют сравнения добрых дел с силой своевременной помощи, оказанной другу в трудную минуту, вожатого для оказавшегося во тьме жизни. Отсутствие добрых деяний, совершаемых в жизни, сравнивается с участью слепого, оказавшегося в жизни без поводыря. Новые звучания приобретают мудрые субхашиты Э.-Х. Галшиева, посвященные приобретенным духовно-нравственным буддийским ценностям человека. В частности, о доброй памяти по отношению ко всем живым существам напоминается в поучении № 997. По его мнению, мирянин должен испытывать благодарность за жизнь, дарованную «…несметными живыми, ставшими родительницами».

Необходимо отметить, что впервые в бурятской дидактической литературе звучит новое духовно-нравственное качество личности – душевная щедрость. Автор в вышеназванного субхашита проявляет духовную дерзость: раскрывая высоту человеческого духа, благородство его мыслей и чувств как члена общества, взявшего за основу своего миропонимания учение Будды: «… Или же: совершаемую добродетель посвящай, не скупясь, Всем живым существам» [3, с. 334].

Четвертая тематическая группа – субхашиты, раскрывающие буддийские религиозные ценности об уважительном отношении к учителю-ламе. Буддийские религиозные ценности принесли людям на всем пространстве расселения бурят 1) новое мышление, 2) понимание высшей истины, 3) понимание «4 благородных истин» жизни, 4) язык нового мышления, культуры и искусства, 5) расширение у них границ мироздания. У истоков эволюционных изменений буддийской ментальности населения стоят ученые монахи (ламы), альтруисты по духу, аскеты по образу жизни.

В субхашитах № № 853, 868, 869, 917, 918, 919, 920, 921, 923 озвучены:

1) благородные деяния монахов (лам) – трех драгоценностей: Будда – учитель (Наму Буддаяа), Дхарма – учение (Наму Дармаяа), Сангха, община или собрание единомышленников (Наму Сангхаяа);

2) гуманистические деяния монахов (лам) (853);

3) уважительное отношение к просвещенческому труду монахов (лам) (917 – 923). Автор подчеркивает, что гуманистическая направленность деятельности монахов (лам) имеет благотворное влияние на каждого, обратившегося к ним.

О произведении Э.-Х. Галшиева исследователь Л.Е. Янгутов пишет следующее: «Бэлигэй толи» «представляло собой свод правил, регламентирующих поведение бурят в их повседневной жизни, затрагивающих практически все стороны их хозяйственной и духовной жизни. При этом правила светской жизни были строго подчинены буддийской морали» [4, с. 12]. Следует отметить, что в бурятском классическом дидактическом произведении Э.-Х. Галшиева «Зерцало мудрости» заложены богатые религиозные буддийские ценности бурятского

народа, оно пронизано буддийской интонацией, что выводит поучения на более глубокий, философский уровень.

Цель работы связана с выявлением гуманности, красоты, общечеловеческой значимости буддийских религиозных ценностей как духовного начала жизни в произведении бурятской дидактической литературы «Зерцало мудрости» («Бэлигэй толи», 1915) Э.-Х. Галшиева.

Описание методов*:* историко-литературный, сравнительно-сопоставительный, ценностный подход к данной проблеме.

Результат, полученный в исследовании*:* анализ творчества классика бурятской дидактической литературы Э.-Х. Галшиева позволяет говорить о том, что он открыл новые подходы, формы, методы изучения буддийских религиозных ценностей в произведении «Зерцало мудрости» («Бэлигэй толи») через созданные им художественные образы, обогатил литературу новыми жанрами, а мирянина – новым языком мышления.

В субхашитах автором проповедовались идеи гуманизма во внутрисемейных, межпоколенческих, общеродовых отношениях как условия становления, расширения сознания, мировоззрения, развития мирных общественных отношений, также прививалось такое духовное качество нравственно зрелой личности, как ответственность за свои поступки, действия, речь, мысли. Мудрый писатель Э.-Х. Галшиев в своем произведении знакомит мирян с учением буддизма, что позволяет им расширить границы сознания, обрести мировоззрение в контексте гуманистических буддийских религиозных ценностей, таких как доброта, сострадание, милосердие, истина, строить свою жизнь в контексте духовности, красоты и нравственности.

Библиографический список

1. Дамбаева С.Д. *Нравственно-эстетическая сущность Тибетского буддизма.* Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1999.
2. Дашиев Д.Б. *Бурятская дидактическая литература: проблемы жанрового состава.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 1997.
3. Галшиев Э.-Х. *Бэлигэй толи = Зерцало мудрости: [шүлэгүүд].* Улан-Удэ: Буряадай номой хэблэл, 1993.
4. Янгутов Л.Е. О социально-политической востребованности буддизма в Монголии и Бурятии. *Вестник Бурятского государственного университета*. Философия. Социология. Культурология. Улан-Удэ, 2009; Выпуск 14: 5 – 14.

References

1. Dambaeva S.D. *Nravstvenno-`esteticheskaya suschnost' Tibetskogo buddizma.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1999.
2. Dashiev D.B. *Buryatskaya didakticheskaya literatura: problemy zhanrovogo sostava.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 1997.
3. Galshiev `E.-H. *B`elig`ej toli = Zercalo mudrosti: [shyl`egүүd].* Ulan-Ud`e: Buryaadaj nomoj h`ebl`el, 1993.
4. Yangutov L.E. O social'no-politicheskoj vostrebovannosti buddizma v Mongolii i Buryatii. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filosofiya. Sociologiya. Kul'turologiya. Ulan-Ud`e, 2009; Vypusk 14: 5 – 14.

Статья поступила в редакцию 05.10.21

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ж.А. Абалян
ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 5

Н.Н. Антонова
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ 8

Ю.А. Борисенко
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТРАНСПОРТНОГО КОЛЛЕДЖА 10

В.И. Власова, Е.В. Сыпко
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 12

Вэй Лили
ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ В КИТАЕ 15

О.Н. Гринвальд
ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ВУЗА 17

Д.Р. Вахитов, Т.Н. Гриневецкая, А.Ф. Валеева, К.Л. Свечников
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ 21

Д.Р. Вахитов, Т.Н. Гриневецкая, Л.Т. Яхина, В.З. Миннегалиева
ВЛИЯНИЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 24

Р.М. Дерева, М.С. Бостанов
ПРОЕКТИВОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГРАФИКЕ В ВУЗЕ 27

А.В. Добрых, Л.М. Товбин
ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ВЛИЯНИЕ ТРЕБОВАНИЙ «СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА» НА ПРОБЛЕМЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ИХ ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ ИНТЕРПРЕТАЦИЯМИ 29

В.В. Дубровский
ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ 33

Е.А. Железнякова
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ 36

Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.В. Дружинин
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 38

Ф.Х. Киргуева
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 42

Э.А. Рамазанова, С.Х. Гасанова, Э.З. Сантуева, А.С. Исаева, Э.М. Алиева
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КЕЙС-МЕТОДА В СЕГМЕНТЕ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 45

Е.Р. Сизова
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 49

Т.К. Смыковская, Е.А. Фаворская
КЕЙС-МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 51

Д.В. Хамзина
РЕФЛЕКСИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ — ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ 54

А.Г. Чурашов
ХОРЕОГРАФИЯ КАК ФОРМА АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В СТРУКТУРЕ ПРЕОБРАЗУЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 57

С.О. Алтухова, З.А. Кононова
ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ СОСТАВЛЕНИЯ АЛГОРИТМОВ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ 60

Е.Н. Бекасова
О РАБОТЕ С ДРЕВНЕРУССКИМИ ТЕКСТАМИ В РАМКАХ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ 63

Т.В. Гаврутенко
ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АЛЬЯНСА 65

Гао Мингконг
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО МУЗЫКАНТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО 68

Гао Сюемань
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ МАТЕРИАЛОВ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА 70

М.В. Едренкина, Д.А. Слинкин, Д.М. Бельков
ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИЕМНОЙ КАМПАНИИ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 73

М.Г. Круглова
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АССОЦИАТИВНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКИ XX ВЕКА 77

Л.Ю. Обухова
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ 80

О.А. Арутюнян, Ж.В. Богатырева, П.А. Горбунова
МЕТАФОРА В ПЕДАГОГИКЕ 83

Д.Б. Белетова
ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 85

Н.В. Гусева
ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА 87

М.А. Смирнова, Н.В. Гусева
ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВО-АДАПТИВНОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 89

П.Г. Идрисова, Р.Ш. Агамурадова, Н.А. Абулайсова
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 91

П.Г. Идрисова, Д.С. Шабанова, Д.М. Мурзаева
РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОУЧИНГА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 94

Н.П. Петрова
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ 97

Н.В. Погорелова, Г.В. Зеленова, С.В. Евецкая
КОНСТРУИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ 99

Н.К. Шангаева
РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ ФРАНЦИИ 102

Сюй Ян
МОДЕЛЬ ВНЕУРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ RAIN CLASSROOM 104

В.А. Мищенко, А.В. Миронов, Л.А. Белова
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ПОЛИРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 105

А.П. Бугаева, О.Г. Кротова
ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ 109

Т.Н. Егорова, Г.М. Парникова
ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))....112

В.В. Завражнов, Е.В. Столярова
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ....114

Л.Р. Зиязиева, А.Т. Тюлегенова, Ж.Ж. Алпысбаева
ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТАЦИОННО-МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ....117

А.С. Лагоха
КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ АБСТРАКТНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БАЗ ДАННЫХ....120

А.М. Морковин, О.В. Морковина
О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПОЛИЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ И В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ....124

Э.Ф. Насырова, Р.И. Насыров
ИГРОВЫЕ ПРОЕКТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ....126

Ван Бо
АСПИРАНТСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ВИД СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....128

А.Ю. Гусев
СТУДЕНЧЕСКИЙ ЭКСКУРСИОННЫЙ ПРОЕКТ В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ....130

И.С. Данилова
УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ И СПЕЦИФИКА «ГИБКИХ» КОМПОНЕНТОВ В ПЕРЕДОВЫХ ПРОГРАММАХ РОДИТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....133

Т.В. Есикова
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ....135

С.В. Кривых, Е.В. Дворецкая
ЭТИКА ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ....137

М.М. Гулиева, Х.М.-Б. Шутурова
РОЛЬ ОБЩЕСТВА И СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ ГОСУДАРСТВА В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ....139

М.М. Гулиева, Х.М.-Б. Шутурова
РОЛЬ ЖЕНЩИНЫ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ....141

А.Р. Джиоева, З.К. Малиева
ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ....143

И.А. Ерина, Е.Н. Фанина, С.Н. Передерий
ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА....146

П.В. Разбегаев
ПАТРИОТИЗМ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ....148

Р.М. Эхаева, К.Х. Тухиева
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....151

М.И. Попова, Г.М. Парникова
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РС (Я))....153

И.В. Савельева
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ....156

Б.А. Середовских, Е.А. Коркина, И.А. Беляев
МЕТОДЫ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОТОБРАЖЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИРОДНОГО ХАРАКТЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ....159

Сы Цзяюй
ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ НАД КИТАЙСКИМИ ФОРТЕПИАННЫМИ ТРАНСКРИПЦИЯМИ....162

С. Фенджани, М. Алияри Шорехдели, М. Ахмади, М.Р. Мохаммади
МЕСТО И РОЛЬ ФЛЭШ-КАРТОЧЕК ПРИ ОБУЧЕНИИ ОДНОСОСТАВНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ В ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЕ БАКАЛАВРИАТА....165

А.С. Хабибова
РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «КОММУНИКАТИВНЫЙ ДИЗАЙН»....168

Цзян Минхуэй, Е.Н. Яковлева
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА САКСОФОНЕ В КИТАЕ....171

Н.В. Энзельдт
АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА....174

М.В. Виноградова, Л.И. Якобюк
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В АГРАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ....177

В.Н. Николенко, Н.А. Ризаева, А.А. Болотская, М.П. Болотская
КОНФЛИКТЫ И ИХ РЕШЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....179

Л.И. Якобюк, М.В. Виноградова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕСЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ....182

О.А. Блок
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ....184

А.В. Демчук, Ю.Р. Варлакова
ПОДГОТОВКА И МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ХАНТЫ-МАНСИЙСКОМ АВТОНОМНОМ ОКРУГЕ – ЮГРЕ....187

И.А. Гаджиев, Н.А. Тарасюк
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ....189

О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ....192

И.Г. Алиева
МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАНИИ АКУСТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ....197

С.В. Мезенцева, И.О. Товпич
ФОРМИРОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ (К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИКИ СОПРИЧАСТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ WORLD SKILLS)....200

А.С. Ацаев
СУФИЗМ В КОНТЕКСТЕ БЛАГОНРАВИЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ПРОЦЕССА РАДИКАЛИЗАЦИИ ИСЛАМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ....203

М.Г. Голубчикова
КЕЙС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ....205

О.В. Дедюхина
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФЛЕЙТИСТОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С УЧЁТОМ ИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕСЫ Э. БОЗЗА «АГРЕСТИД» ДЛЯ ФЛЕЙТЫ И ФОРТЕПИАНО ОР.44)....207

Р.Н. Зенин
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОГО СОСТАВА В ВОИНСКОЙ ЧАСТИ....210

Л.Н. Лазуткина
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПИРАНТУРЕ....212

И.А. Макаров
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ТРЕНИРОВКИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ....214

С.П. Нестуров
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ МУХАММАДА АЛИ АЛЬ-ЧОХИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИСЛАМСКИХ ВУЗОВ....215

Ю.В. Сорокопуд, С.А. Сушкова, Л.А. Филимонюк
ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СПО....218

С.В. Ценцеря, Н.В. Пахомова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ И СОТРУДНИКОВ, НАЗНАЧАЕМЫХ НА ОСНОВНЫЕ РУКОВОДЯЩИЕ ДОЛЖНОСТИ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 220

Н.В. Серебрякова
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ НАЧАЛА XX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 222

И.Г. Сухорукова
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К ОСВОЕНИЮ АВТОРСКОГО СТИЛЯ КОМПОЗИТОРОВ-РОМАНТИКОВ 225

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова
СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДАРГИНСКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК О МЛАДШЕМ БРАТЕ 229

Г.А. Авдеева
ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ЕДИНИЦ В ПРОЗЕ О. СЛАВНИКОВОЙ: НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ СБОРНИКА «ЛЮБОВЬ В СЕДЬМОМ ВАГОНЕ» 232

Хади Бахарлу, Мохаммад Реза Мохаммади, Мина Марезлу
АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ 236

В.В. Бачурин
КРИТЕРИИ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЙСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ-КОМПОЗИТОВ 239

К.Д. Войцех
ПРИЁМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В КИНОДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕСЕРИАЛА «БЛАГИЕ ЗНАМЕНИЯ») 242

В.А. Гапутина
СФЕРЫ-ИСТОЧНИКИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ЗАГОЛОВКАХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЖЕНСКИХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ 244

Н.С. Гильманова, В.Т. Петросян
СТРАТЕГИИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО И СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА НА ПОЛИТИЧЕСКИХ (ДЕЛОВЫХ) МЕРОПРИЯТИЯХ 247

Е.А. Дадуева
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ КАУЗАТИВНОСТИ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА БУРЯТ 253

А.В. Диль, А.А. Бутина
ДИХОТОМИЯ ОБРАЗОВ РОДИНЫ И ЧУЖБИНЫ КАК ФРАГМЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В СТИХОТВОРЕНИИ М. ЭМИНЕСКУ «DIN STRĂINĂTATE» («НА ЧУЖБИНЕ») 255

Е.В. Евенко, О.А. Гливенкова
ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОНОСЕМАНТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СМЫСЛ-ТОНАЛЬНОСТИ В ТЕКСТЕ 258

С.Б. Жулидов, М.В. Золотова, С.С. Иванов
РУСИЗМЫ КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРОЗЫ 261

С.В. Кириленко
ПРИМЕНЕНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ПЕРЕМЕННЫМИ 265

А.М. Коняшкин, А.А. Коняшкин
СЕГМЕНТИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ РАЗГОВОРНОГО СИНТАКСИСА В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА 267

З.М. Маллаева
КАУЗАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПЕРМИССИВНОЙ СЕМАНТИКОЙ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ 270

Е.А. Мельникова
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ФЕНОМЕНА «ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 272

Г.И. Нугаманова, Г.Р. Хусаинова
СЭСЭНЫ ГАФУРИЙСКОЙ ЗЕМЛИ 274

Л.М. Тетакаева, Р.Н. Абдулаева
РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ НА ШКАЛЕ ТОНАЛЬНОСТИ В СИТУАЦИИ «ПРИВЕТСТВИЕ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 276

В.Г. Павленко, О.С. Макарова, А.В. Донцов
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ, АКТИВИЗИРУЮЩИХ ФРЕЙМ «BELIEF / ВЕРА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 279

О.Д. Пастухова, Е.А. Титова
ОСОБЕННОСТИ СООБЩЕСТВА ФАКУЛЬТЕТА ЛИНГВИСТИКИ И ПЕРЕВОДА ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» 281

О.Д. Пастухова, Е.А. Мосеева
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МАТЕРИАЛОВ СМИ, СОДЕРЖАЩИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ 283

Л.Н. Ребрина, Н.Л. Шамне
СООБЩЕСТВА КОНФЛИКТНОЙ МОБИЛИЗАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ РОССИИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ГИБРИДНЫЙ ЖАНР ПРОТЕСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ 286

Л.Н. Ребрина, Н.Л. Шамне
СООБЩЕСТВА КОНФЛИКТНОЙ МОБИЛИЗАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ РОССИИ И ГЕРМАНИИ КАК АКТУАЛЬНЫЕ АКТОРЫ ПРОТЕСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОБЩИЕ И СПЕЦИФИЧНЫЕ СИСТЕМНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ 290

Д.К. Саяхова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ СЕРИАЛА «THE GOOD PLACE» 294

В.М. Хантакова, С.В. Швецова
ДИАЛЕКТИКА ХАОСА И ПОРЯДКА В СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДАХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ) 296

Сяо Юй
ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИИ ГЛАВЫ МИД КНР КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА 298

Ф.А. Алиева, Ф.Х. Мухамедова
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ БЫТОВАНИЯ УСТНЫХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ РАССКАЗОВ В ФОЛЬКЛОРЕ ДАРГИНЦЕВ 301

А.Ю. Белецкая
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ХРОНОТОПА «ПУТЬ» В РОМАНЕ ДЖ. ФАУЛЗА «ВОЛХВ» 303

Е.А. Будник, В.А. Гапутина
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ХЭШТЕГОВ В ЯЗЫКОВОМ ЛАНДШАФТЕ 307

Т.Б. Кузёма, А.В. Вишнякова, О.А. Шутова, Л.В. Халезова
СОМАТИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ 309

Дай Мэнцзе
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИРИКИ А.А. ФЕТА И ДУ ФУ 312

Л.Е. Ильина
ФУНКЦИИ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН С ПОЗИЦИЙ АКСИОЛОГИИ 315

Ли Цзяцзя
СООТВЕТСТВИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕРЕВОДА 317

Ли Юань
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕННОСТИ КОНТЕНТА О РОССИИ НА КИТАЙСКИХ САМОМЕДИА-ПЛАТФОРМАХ (НА ПРИМЕРЕ ПЛАТФОРМЫ TIKTOK) 320

О.Е. Павловская
ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ЕВГЕНИЯ ВОДОЛАЗКИНА И ГУЗЕЛЬ ЯХИНОЙ) 322

Хань Цзясин
ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ СИСТЕМЫ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАЙОНАХ ПРОЖИВАНИЯ МЕНЬШИНСТВ КИТАЯ (НА ПРИМЕРЕ СИНЬЦЗЯН-УЙГУРСКОГО АВТОНОМНОГО РАЙОНА) 326

С.Б. Жулидов, М.В. Золотова, С.С. Иванов
СИТУАТИВНАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ И ДОСТИЖЕНИЕ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ) 328

А. Мадаени Аввал, А. Юнесхах
О РАЗНООБРАЗНОСТИ И ВАРИАТИВНОСТИ ГЛАГОЛЬНЫХ АКТАНТОВ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ И СПОСОБАХ ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ВАЛЕНТНОЙ МОДЕЛИ ГЛАГОЛОВ 332

Н.Б. Даржаева
ВАЛЕНТНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛОВ МЫШЛЕНИЯ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ 335

Н.В. Сергиенко, А.С. Евсюкова
«СЛОВО ГОДА»: ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКОВ 338

А.В. Бровина
РУССКОЯЗЫЧНАЯ РЕКЛАМА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ 342

С.В. Кечил-оол, О.М. Саая
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ *ЧУРЕК* «СЕРДЦЕ» В ТУВИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 344

Т.Н. Малиновская
СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ВИДЫ ПРЕСТУПЛЕНИЙ 346

Н.В. Мельник, Е.В. Никифорова
СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО ИНАУГУРАЦИОННОГО ДИСКУРСА РОССИИ И США (НА МАТЕРИАЛЕ ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ) 348

Г.А. Менщикова, Т.Н. Малиновская, Н.Н. Поддубная
ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 351

В.-О.Ю. Михальченко
СЛОЖНЫЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ 354

И.И. Мишуткина, Н.И. Свистунова
К ВОПРОСУ ОБ УНИВЕРСАЛЬНОСТИ КАТЕГОРИИ ЖИЗНИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 358

С.В. Оленев
О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ОБЫДЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 360

С.М. Азизова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ С КОМПОНЕНТАМИ-ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ, ОБОЗНАЧАЮЩИМИ ЦВЕТ, В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 362

С.М. Азизова
К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ОМОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 364

Г.А. Гасанова
СРАВНИТЕЛЬНО-УПОДОБИТЕЛЬНЫЕ НАРЕЧИЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДАГЕСТАНСКИХ АВТОРОВ 366

Е.А. Калашникова, И.Ю. Кремер, О.В. Принципалова
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ФАКТОРА КАК ОСНОВЫ ИНТЕНЦИИ АВТОРА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ) 368

Р.А. Майтиева, Л.М. Зайдиева
ПАРЕМИИ КАК ОСОБАЯ СИСТЕМА ЗНАЧАЩИХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА 371

С.И. Мутаева, Д.М.-С. Алиева
К ВОПРОСУ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕВОДА И ПЕРЕДАЧИ СЕМАНТИКИ ПАРЕМИЙ С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК 373

С.И. Мутаева, А.М. Дибирова
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕМАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ПАРЕМИЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ 375

З.И. Шахбанова
ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРНЫХ СОЧЕТАНИЙ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ 377

И.В. Савельева
ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ АВТОРОВ КОММЕНТАРИЕВ КАК СУБЪЕКТОВ НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 379

Д.Д. Старикова
СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА КОНЦЕПТА «HAPPINESS» 382

Н.Ю. Филистова
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕКСТОВЫХ МИРОВ В РОМАНЕ ДЖОНА ФАУЛЗА «THE COLLECTOR» 384

Ю.М. Шемчук, Е.Е. Парамонова
ЯЗЫК НЕМЕЦКОЙ БЛОГОСФЕРЫ В СВЕТЕ ПРОБЛЕМЫ ПАРАДИГМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ 386

Н.А. Вагизиева
О СИСТЕМНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАДАРСКОГО ДИАЛЕКТА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА 389

Е.А. Кузьминова, Чан Юйкай
ДИАКРИТИКА КАК ОБЪЕКТ КНИЖНОЙ СПРАВЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПСАЛТЫРИ В СОСТАВЕ МОСКОВСКОЙ БИБЛИИ 1663 Г.) 391

Е.В. Астащенко
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ РУССКОГО МОДЕРНА 394

Т.У. Батаева
«НЕБЫВАЛОЕ ВРЕМЯ» В ПОВЕСТИ Х.-Б.Ш. МУТАЛИЕВА «ПЕРВЫЕ ДНИ» (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ) 397

Е.А. Зюзина
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СЛОВ-АНГЛИЦИЗМОВ ИЗ СФЕРЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 399

Ф.А. Кусегенова
ПОЭТИКА СИНТЕЗА ФОЛЬКЛОРНОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО НАЧАЛ В ЛИРИКЕ КАДРИИ ТЕМИРБУЛАТОВОЙ 401

И.И. Тарасова
ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ НОВОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ В ПРОЛЕТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 403

О.В. Кирколуп
ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ КОГНИТИВНОГО СЦЕНАРИЯ PROTESTATION НА МАТЕРИАЛЕ LE FIGARO (ПРОТЕСТЫ ПРОТИВ ОГРАНИЧИТЕЛЬНЫХ МЕР, СВЯЗАННЫХ С COVID-19) 405

Х.Г. Цыденова, И.С. Болдонова
БУДДИЙСКИЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ БУРЯТСКОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ «ЗЕРЦАЛО МУДРОСТИ» Э.-Х. ГАЛШИЕВА 407

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Abalyan Zh.A.
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANT AND BLENDED MODELS OF ENGLISH LEARNING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES 5

Antonova N.N.
FEATURES OF ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STUDENT PRACTICUM DURING THE PANDEMIC 8

Borisenko Yu.A.
MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE OF THE TRANSPORT COLLEGE 10

Vlasova V.I., Sypko E.V.
USING THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CONDITIONS OF EDUCATION RENEWAL 12

Wei Lili
CHOREOGRAPHIC EDUCATION OF ADOLESCENTS IN CHINA 15

Greenwald O.N.
FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING FOR PEDAGOGICAL INTERACTION IN MULTIETHNIC UNIVERSITY ENVIRONMENT 17

Vahitov D.R., Grineveczkaya T.N., Valeeva A.F., Svechnikov K.L.
THE PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF THE HEALTH OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF ONLINE TRAINING 21

Vahitov D.R., Grineveczkaya T.N., Yakhina L.T., Minnegalieva V.Z.
THE IMPACT OF ONLINE LEARNING ON THE HEALTH OF MODERN YOUTH 24

Dereva R. M., Bostanov M.S.
DESIGN METHOD FOR FORMATION IN THE TEACHING OF ART GRAPHICS AT A UNIVERSITY .27

Dobrykh A.V., Tovbin L.M.
THE STUDY OF THE SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF MODERN STUDENTS: THE IMPACT OF REQUIREMENTS OF "THE SOCIAL ORDER" ON PROBLEMS AND RESEARCH RELATED TO THEIR POTENTIAL INTERPRETATIONS 29

Dubrovsky V.V.
MUSICAL IMPROVISATION TRAINING FOR FUTURE MUSIC TEACHERS 33

Zhelezniakova E.A.
RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE FOR MIGRANT CHILDREN: DEFINITION OF THE CONCEPT 36

Druzhinina L.A., Osipova L.B., Druzhinin V.V.
DEVELOPMENT OF EMOTIONS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES 38

Kirgueva F.Kh.
A MODEL OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE EDUCATIONAL PROCESS 42

Ramazanova E.A., Gasanova S.Kh., Santueva E.Z., Isaeva A.S., Alieva E.M.
FUNCTIONAL FEATURES OF THE CASE-METHOD IN THE SEGMENT OF THE HUMANITARIAN PROFILE AND THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS 45

Sizova E.R.
ON THE QUESTION OF THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE RUSSIAN SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION 49

Smykovskaya T.K., Favorskaya E.A.
CASE-METHOD AS A MEANS OF FORMING THE DIDACTIC-METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS IN THE CONDITIONS OF STUDYING IN UNIVERSITY 51

Khamzina D.V.
REFLECTION IN INTERPERSONAL COMMUNICATION OF STUDENTS — USERS OF SOCIAL NETWORKS 54

Churashov A.G.
CHOREOGRAPHY AS A FORM OF ACTIVE LEARNINGI AM AN ART PEDAGOGYAND IN THESTRUCTURE OF TRANSFORMATIVE EDUCATION 57

Altukhova S.O., Kononova Z.A.
DEVELOPMENT OF COMPUTATIONAL THINKING ON THE BASIS OF SOLUTION ALGORITHMS DRAFTING 60

Bekasova E.N.
ON THE WORK WITH OLD RUSSIAN TEXTS WITHIN THE FRAMEWORK OF OLYMPIAD TASKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE 63

Gavrutenko T.V.
TECHNOLOGY OF CLASS TEACHERS' DEVELOPMENT BASED ON AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ALLIANCE 65

Gao Mingkong
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS IN THE PROCESS OF FORMING THE PERSONALITY OF A FUTURE MUSICIAN AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING TO PLAY THE PIANO 68

Gao Xueman
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FOREIGN STUDENTS THROUGH THE USE OF INTERNET DISCOURSE MATERIALS IN THE CLASSROOM 70

Edrenkina M.V., Slinkin D.A., Belkov D.M.
INFORMATION SUPPORT OF UNIVERSITY ADMISSION CAMPAIGN UNDER REMOTE INTERACTION OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS 73

Kruglova M.G.
POSSIBILITIES OF USING THE ASSOCIATIVE METHOD IN THE PROCESS OF STUDYING MUSIC OF 20 CENTURY 77

Obukhova L.Yu.
IMPROVING THE QUALITY OF A FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING AT A UNIVERSITY 80

Arutyunyan O.A., Bogatyryeva Zh.V., Gorbunova P.A.
METAPHOR IN PEDAGOGY 83

Beletova D.B.
FORMS OF MANIFESTATION OF SOCIAL ACTIVITY OF ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL AND EXTRACTUAL ACTIVITIES 85

Guseva N.V.
FEATURES OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS WHEN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF THE FACULTY OF LAW 87

Smirnova M.A., Guseva N.V.
APPLICATION OF LINGUO-ADAPTIVE CONTROL IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES 89

Idrisova P.G., Agamuradova R.Sh., Abulaysova N.A.
APPLICATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM 91

Idrisova P.G., Shabanova D.S., Murzaeva D.M.
IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF PEDAGOGICAL COACHING IN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE 94

Petrova N.P.
DIDACTICAL CONDITIONS FOR DESIGNING ELECTRONIC EDUCATIONAL PUBLICATIONS IN TRAINING OF MASTERS OF PEDAGOGICAL DIRECTION 97

Pogorelova N.V., Zelenova G.V., Evetskaya S.V.
DESIGNING ELECTRONIC EDUCATIONAL PRODUCTS AS A MEANS OF DEVELOPING THE PROFESSIONAL META-COMPETENCE OF TEACHERS 99

Shangaeva N.K.
REALIZATION OF THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF AUTHENTIC PODCASTS IN THE PRACTICE OF TEACHING FRENCH LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES 102

Xu Yang
RESEARCH ON COLLEGE ENGLISH EXTRACURRICULAR LEARNING MODEL BASED ON RAIN CLASSROOM PLATFORM 104

Mishchenko V.A., Mironov A.V., Belova L.A.
RESULTS OF THE RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AND MEANS OF DEVELOPMENT OF POLY-ROLE BEHAVIOR OF PSYCHOLOGY STUDENTS 105

Bugaeva A.P., Krotova O.G.
FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH REGIONAL RESEARCH WORKS 109

Egorova T.N., Parnikova G.M.
ETHNIC AND LINGUISTIC PECULIARITIIES OF NATURAL SCIENCES SPECIALTIES STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (CASE STUDY OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)) 112

Zavrazhnov V.V., Stolyarova E.V.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING 114

Ziyazieva L.R., Tyulegenova A.T., Alpysbaeva Zh.Zh.
FORMATION OF ORIENTATION-MOTIVATIONAL COMPONENT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK 117

Lagokha A.S.
CONCEPTUAL MODELING AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF ABSTRACT THINKING IN THE STUDY OF DATABASE THEORY 120

Morkovin A.M., Morkovina O.V.
ON SOME POSSIBILITIES OF USING FOREIGN EXPERIENCE OF POLICE DEPARTMENTS IN RUSSIAN LAW ENFORCEMENT PRACTICE AND IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION OF LAW PROFILE 124

Nasyrova E.F., Nasyrov R.I.
GAME PROJECTS IN PROFESSIONAL EDUCATION 126

Wang Bo
POSTGRADUATE PEDAGOGICAL PRACTICE AS A TYPE OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY 128

Gusev A.Yu.
STUDENT EXCURSION PROJECT IN THE FIELD OF CHOREOGRAPHIC ART AS A RESULT OF THE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF SOCIO-CULTURAL DESIGN AT A UNIVERSITY 130

Danilova I.S.
VERSATILITY AND SPECIFICITY OF "FLEXIBLE" COMPONENTS IN ADVANCED PARENTAL EDUCATION PROGRAMS 133

Esikova T.V.
PEDAGOGICAL SUPPORT IN PERSONAL SOCIALIZATION 135

Krivykh S.V., Dvoretckaia E.V.
ETHICS OF RESPONSIBILITY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF ENGINEERS 137

Guliyeva M.M., Shuturova Kh.M.-B.
THE ROLE OF SOCIETY AND SOCIAL INSTITUTIONS OF THE STATE IN EDUCATION OF AN INDIVIDUAL: PROBLEMS AND SOLUTIONS 139

Guliyeva M.M., Shuturova Kh.M.-B.
THE ROLE OF WOMEN IN THE UPBRINGING OF THE YOUNGER GENERATION.....141

Dzhioeva A.R., Malieva Z.K.
TECHNOLOGY OF THE CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A SECONDARY SCHOOL.....143

Erina I.A., Fanina E.N., Peredery S.N.
TRENDS IN EDUCATION OF THE XXI CENTURY 146

Razbegaev P.V.
PATRIOTISM AS A KEY FACTOR OF EDUCATION: REGULATORY AND LEGAL ASPECT 148

Ekhaeva R.M., Tuhieva K.Kh.
SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASES OF STUDYING THE PECULIARITIES OF ADAPTATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO EDUCATIONAL ACTIVITIES 150

Popova M.I., Parnikova G.M.
MODERN APPROACHES TO TEACHING WRTING AT A LANGUAGE UNIVERSITY.....153

Saveleva I.V.
IMPLEMENTATION OF AN INTERACTIVE MODEL IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A UNIVERSITY 156

Seredovskikh B.A., Korkina E.A., Beljaev I.A.
METHODS OF SPATIAL DISPLAY OF NATURAL EMERGENCY SITUATIONS IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS 159

Si Jiayu
PERFORMING AND PEDAGOGICAL METHODS OF WORKING ON CHINESE PIANO TRANSCRIPTIONS.....162

S. Fenjani, M. Aliyari Shorehdeli, M. Ahmadi, M.R. Mohammadi
THE POSITION AND ROLE OF FLASH CARDS IN TEACHING RUSSIAN ONE-MEMBER SENTENCES IN IRANIAN AUDIENCE AT THE BACHELOR'S LEVEL.....165

Khabibova A.S.
THE DEVELOPMENT OF VISUAL COMPETENCE OF STUDENTS AT THE FIRST STAGE OF TRAINING IN MAGISTRACY IN DIRECTION OF COMMUNICATIVE DESIGN 168

Jiang Minghui, Yakovleva E.N.
FEATURES OF TEACHING TO PLAY THE SAXOPHONE IN CHINA.....171

Enseldt N.V.
ANALYSIS OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....174

Vinogradova M.V., Iakobiuk L.I.
PROJECT ACTIVITY IN AGRICULTURAL EDUCATION.....177

Nikolenko V.N., Rizaeva N.A., Bolotskaia A.A., Bolotskaia M.P.
CONFLICTS AND THEIR SOLUTION IN CLASSES AT A UNIVERSITY.....179

Yakobyuk L.I., Vinogradova M.V.
THE USE OF PRACTICE-ORIENTED TASKS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS AT A UNIVERSITY.....182

Blok O.A.
THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF STUDENTS MUSICIANS-INSTRUMENTALISTS.....184

Demchuk A.V., Varlakova Yu.R.
TRAINING AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF MODERN TECHNOLOGY TEACHERS IN YUGRA, KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS.....187

Gadzhiev I.A., Tarasuk N.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS AIMED AT THE EFFECTIVENESS OF THE PROCESS OF TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION BASED ON THE USE OF BUSINESS DOCUMENTS AT LAW FACULTIES 189

Bokova O.A., Melnikova Yu.A.
PEDAGOGICAL ASPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF VOLUNTEER ACTIVITIES IN REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION.....192

Aliyeva I.G.
MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF ACOUSTIC CHARACTERISTICS OF FOLK INSTRUMENTS.....197

Mezentseva S.V., Tovpich I.O.
FORMATION OF RELEVANT COMPETENCIES WITHIN THE FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL PRACTICE AT A UNIVERSITY (ON THE PROBLEM OF PEDAGOGY OF INVOLVEMENT AND COMPETENCIES OF WORLD SKILLS) 200

Atsaev A.S.
SUFISM IN THE CONTEXT OF CHARITY AS A FACTOR IN PREVENTING THE PROCESS OF RADICALIZATION OF ISLAM AMONG YOUNG PEOPLE 203

Golubchikova M.G.
CASE STUDY AS A MEANS OF DEVELOPING THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL INDEPENDENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILES.....205

Dedyukhina O.V.
TRAINING OF FLUTIST-STUDENTS PERFORMING INTERPRETATION OF MUSICAL WORKS TAKING INTO ACCOUNT THEIR STYLISTIC FEATURES (THE CASE STUDY OF THE PIECE BY E. BOZZA "AGRESTIDE" FOR FLUTE AND PIANO OP.44).....207

Zenin R.N.
PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF MILITARY-POLITICAL TRAINING OF PERSONAL STAFF IN A MILITARY UNIT 210

Lazutkina L.N.
FORMATION OF PEDAGOGICAL READINESS FOR TEACHING ACTIVITIES OF POSTGRADUATE STUDENTS 212

Makarov I.A.
PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF SELF-INDEPENDENT PHYSICAL TRAINING OF THE PROFESSOR-TEACHING STAFF OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF POWER OFFICES.....214

Nesturov S.P.
USE OF THE SPIRITUAL HERITAGE OF MUHAMMAD ALI AL-CHOHI IN THE PROCESS OF TRAINING OF STUDENTS IN ISLAMIC UNIVERSITIES 215

Sorokopud Yu.V., Sushkova S.A., Filimonyuk L.A.
OPPORTUNITIES FOR IMPLEMENTING CONTEXTUAL LEARNING TECHNOLOGIES IN SPO 218

Tsentserya S.V., Pakhomova N.V.
PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE TRAINING OF OFFICERS AND EMPLOYEES APPOINTED TO THE MAIN LEADERSHIP POSITIONS IN THE TROOPS OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION.....220

Serebryakova N.V.
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN PEDAGOGICAL JOURNALISM OF THE EARLY XX CENTURY IN THE CONTEXT OF THE HUMANISTIC ORIENTATION OF SCHOOL EDUCATION.....222

Sukhorukova I.G.
A MODEL FOR FORMING THE PROFESSIONAL READINESS OF A FUTURE MUSIC TEACHER TO LEARN THE AUTHOR'S STYLE OF ROMANTIC COMPOSERS 225

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.
PLOT AND COMPOSITIONAL FEATURES OF DARGIN FAIRY TALES ABOUT THE YOUNGER BROTHER 229

Avdeeva G.A.
FEATURES OF COMPARATIVE UNITS IN O. SLAVNIKOVA'S PROSE: ON THE MATERIAL OF STORIES FROM THE EDITION "LOVE IN THE SEVENTH CAR" 232

Hadi Baharloo, Mohammad Reza Mohammadi, Mina Marezloo
ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF LINGUISTIC-CULTURAL DICTIONARIES.....236

Bachurin V.V.
CRITERIA FOR THE SELECTION OF LEXICAL UNITS FOR THE STUDY OF COGNITIVE MECHANISMS OF FORMATION OF CHINESE COMPUTER-RELATED TERMINOLOGICAL COMPOUND WORDS 239

Voytsekh K.D.
WAYS AND TECHNIQUES OF WORD PLAY CREATION IN FILM DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL FROM THE TV SERIES "GOOD OMENS").....242

Gaputina V.A.
SPHERES-SOURCES OF PRECEDENT PHENOMENA IN THE HEADLINES OF RUSSIAN-LANGUAGE WOMEN'S GLOSSY MAGAZINES 244

Gilmanova N.S., Petrosyan V.T.
STRATEGIES FOR CONSECUTIVE AND SIMULTANEOUS INTERPRETING AT POLITICAL (BUSINESS) EVENTS.....247

Dadueva E.A.
REPRESENTATION OF THE CATEGORY OF CAUSATIVITY AS A REFLECTION OF THE BURYAT MENTALITY.....253

Diehl A.V., Butina A.A.
DICHOTOMY OF THE IMAGES OF MOTHERLAND AND FOREIGN LAND AS FRAGMENTS OF THE ARTISTIC EMOTIONAL PICTURE OF THE WORLD IN THE POEM "DIN STRĂINĂTATE" BY M. EMINESCU 255

Evenko E.V., Glivenkova O.A.
ICONICITY AS A PHONOSEMANTIC MEANS OF SOUND TONALITY REPRESENTATION IN THE TEXT 258

Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S.
RUSSIANISMS AS CULTURAL AND STYLISTIC MARKERS IN AMERICAN PROSE TRANSLATION 261

Kirilenko S.V.
APPLICATION OF STATISTICAL METHODS IN SOCIOLINGUISTIC RESEARCH: STUDYING THE RELATIONSHIP BETWEEN VARIABLES 265

Konyashkin A.M., Konyashkin A.A.
SEGMENTED CONSTRUCTIONS OF COLLOQUIAL SYNTAX IN V.M. SHUKSHIN'S STORIES 267

Mallaeva Z.M.
CAUSATIVE CONSTRUCTIONS WITH PERMISSIVE SEMANTICS IN THE AVAR LANGUAGE.....270

Melnikova E.A.
MODERN TRENDS IN THE STUDY OF THE PHENOMENON OF "POLYCULTURALISM" IN RUSSIAN AND FOREIGN SCIENCE: METHODOLOGICAL ASPECT.....272

Nugamanova G.I., Husainova G.R.
SESENS OF THE GAFURIYSKY LAND 274

Tetakayeva L.M., Abdulaeva R.N.
IMPLEMENTATION OF MEANS OF ATTRACTING ATTENTION ON THE SCALE OF TONALITY IN THE SITUATION OF "GREETIN" IN ENGLISH 276

Pavlenko V.G., Makarova O.S., Dontsov A.V.
REPRESENTATION OF LANGUAGE MEANS THAT ACTIVATE FRAME BELIEF IN MODERN ENGLISH....279

Pastukhova O.D., Titova E.A.
PECULIARITIES OF THE COMMUNITY OF THE FACULTY OF LINGUISTICS AND TRANSLATION AT CHELYABINSK STATE UNIVERSITY IN THE SOCIAL NETWORK "VKONTAKTE"....281

Pastukhova O.D., Moseeva E.A.
THE SPECIFICS OF TRANSLATION OF MEDIA MATERIALS CONTAINING ENGLISH LOANWORDS....283

Rebrina L.N., Shamne N.L.
COMMUNITIES OF CONFLICT MOBILIZATION IN SOCIAL NETWORKS IN RUSSIA AS AN ACTUAL HYBRID GENRE OF PROTEST COMMUNICATION....286

Rebrina L.N., Shamne N.L.
COMMUNITIES OF CONFLICT MOBILIZATION IN SOCIAL NETWORKS OF RUSSIA AND GERMANY AS ACTUAL ACTORS OF PROTEST COMMUNICATION: GENERAL AND SPECIFIC SYSTEMIC-COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS....290

Saiakhova D.K.
A COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLATIONS OF THE SERIES THE GOOD PLACE....294

Khantakova V.M., Shvetsova S.V.
DIALECTICS OF CHAOS AND ORDER IN SYNONYMOUS SERIES OF TERMINOLOGICAL UNITS (BASED ON MEDICAL TERMS)....296

Yu X.
THE RESEARCH ON PRESS CONFERENCE OF THE HEAD OF THE PRC FOREIGN MINISTRY FOR FORMING THE NATIONAL IMAGE....298

Alieva F.A., Mukhamedova F.Kh.
ABOUT THE SPICIFICS OF THE EXISTENCE OF ORAL HUMOROUS STORIES IN FOLKLORE OF THE DARGINS....301

Beletskaya A.Yu.
LINGUOSTYLISTIC MEANS OF REPRESENTING THE CHRONOTOPE "THE WAY" IN THE NOVEL "THE MAGUS" BY J. FOWLES....303

Budnik E.A., Gaputina V.A.
HASHTAG FUNCTIONING IN LANGUAGE LANDSCAPE....307

Kuzyoma T.B., Vishniakova A.V., Shutova O.A., Khalezova L.B.
SOMATISMS IN A MODERN JOURNALISTIC TEXT....309

Mengjie Dai
COMPARATIVE ANALYSIS OF LYRICS A.A. FET AND DU FU....312

Ilyina L.E.
FUNCTIONS OF LULLABIES SONGS FROM A POSITION OF AXIOLOGY....315

Li Jiajia
CORRESPONDENCE OF LINGUISTIC TERMS OF COMPARATIVE HISTORICAL LINGUISTICS IN ENGLISH AND CHINESE IN TERMS OF TRANSLATION....317

Li Yuan
FEATURES OF THE PRESENTATION OF CONTENT ABOUT RUSSIA ON CHINESE SELF-MEDIA PLATFORMS (USING THE EXAMPLE OF THE PLATFORM TIK TOK)....320

Pavlovskaya O.E.
REFLECTION OF THE LINGUISTIC PATTERN OF THE WORLD IN THE WORKS OF CONTEMPORARIES (BASED ON THE WORKS OF EUGENE VODOLAZKIN AND GUZEL YAKHINA)....322

Han Jiaxing
PREREQUISITES FOR THE FORMATION AND CHARACTERISTICS OF A MULTILINGUAL MASS COMMUNICATION SYSTEM IN THE MINORITY AREAS OF CHINA-ON THE EXAMPLE OF THE XINJIANG UYGUR AUTONOMOUS REGION....326

Zhulidov S.B., Zolotova M.V., Ivanov S.S.
SITUATIONAL EQUIVALENCE AND ATTAINMENT OF THE ADEQUATE TRANSLATION (EXEMPLIFIED BY LITERARY PROSE)....328

Madayeni Avval A., Youneskhah A.
ON THE VARIETY AND VARIABILITY OF VERBS COMPLEMENTS IN RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES AND WAYS OF THEIR PRESENTATION IN THE VALENCE MODEL OF VERBS....332

Darzhaeva N.B.
VALENCE CHARACTERISTIC OF THINKING VERBS IN THE BURYAT LANGUAGE....335

Sergienko N.V., Evsyukova A.S.
'WORDS OF THE YEAR': REFLECTION OF ETHNOCULTURAL FEATURES OF LANGUAGES....338

Brovina A.V.
RUSSIAN-LANGUAGE ADVERTISING AS A LINGUO-DIDACTIC MATERIAL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE....342

Kechil-ool S.V., Saaya O.M.
PHRASEOLOGICAL UNITS WITH *CHYUREK* 'HEART' IN TUVAN AND RUSSIAN....344

Malinovskaia T.N.
STRUCTURAL FEAUTURES OF ENGLISH LEGAL TERMS DESCRIBING TYPES OF CRIMES....346

Melnik N.V., Nikiforova E.V.
SPECIFICITY OF THE MODERN INAUGURATION DISCOURSE OF RUSSIA AND THE USA (BASED ON INAUGURAL SPEECHES)....348

Menshchikova G.A., Malinovskaya T.N., Poddubnaya N.N.
FEATURES OF SITUATIONAL WORD FORMATION IN THE MODERN LANGUAGE DISCOURCE (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)....351

Mikhalchenko V.-O.Yu.
COMPLEX SOCIOLINGUISTIC PROBLEMS OF THE RUSSIAN FEDERATION AND POSSIBILITIES OF THEIR SOLUTION....354

Mishutkina I.I., Svistunova N.I.
REVISITING THE UNIVERSALITY OF THE CATEGORY OF LIFE (ON THE BASIS OF THE ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES)....358

Olenev S.V.
ON LINGUISTIC RESEARCH OF ORDINARY POLITICAL DISCOURSE....360

Azizova S.M.
COMPARATIVE ANALYSIS OF IDIOMS WITH ADJECTIVES DENOTING COLOR IN RUSSIAN AND ENGLISH....362

Azizova S.M.
ON THE QUESTION OF CLASSIFICATION OF HOMONYMS IN ENGLISH....364

Gasanova G.A.
COMPARATIVE ADVERBS IN THE RUSSIAN-LANGUAGE WORKS OF DAGESTANI AUTHORS....366

Kalashnikova E.A., Kremer I.Yu., Printsipalova O.V.
LINGUISTIC REALIZATION OF THE SUBJECTIVE FACTOR AS THE BASIS OF THE AUTHOR'S INTENTION (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN-LANGUAGE SHORT PROSE)....368

Maitieva R.A., Zaidieva L.M.
PAREMIA AS A SPECIAL SYSTEM OF SIGNIFICANT UNITS OF THE LANGUAGE....371

Mutaeva S.I., Alieva D.M-S.
ON THE ISSUE OF ADEQUATE TRANSLATION AND TRANSFER OF THE SEMANTICS OF PAREMIAS FROM RUSSIAN TO ENGLISH....373

Mutaeva S.I., Dibirova A.M.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE THEMATIC CLASSIFICATION OF RUSSIAN AND ENGLISH PAREMIAS....375

Shakhbanova Z.I.
CHARACTERISTICS OF PAIRED COMBINATIONS IN THE DARGIN LANGUAGE....377

Saveleva I.V.
INTENTIONAL ATTITUDES OF COMMENTATORS AS SUBJECTS OF NON-PROFESSIONAL POLITICAL DISCOURSE....379

Starikova D.D.
SYNERGETIC NATURE OF THE CONCEPT OF HAPPINESS....382

Filistova N.Yu.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF TEXT WORLDS IN "THE COLLECTOR" BY JOHN FOWLES....384

Shemchuk Yu.M., Paramonova E.E.
THE LANGUAGE OF THE GERMAN BLOGOSPHERE IN THE LIGHT OF THE PROBLEM OF PARADIGMATIC RELATIONS OF ITS LEXICAL UNITS....386

Vagizieva N.A.
ON SYSTEM RELATIONSHIPS OF LEXICAL UNITS IN THE KADAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE....389

Kuzminova E.A., Chang Yukai
DIACRITICS AS AN OBJECT OF BOOK CORRECTION (BASED ON THE MATERIAL OF THE PSALTER AS PART OF THE MOSCOW BIBLE OF 1663)....391

Astashchenko E.V.
MARKERS OF THE AUTHOR'S POSITION IN WOMEN'S DOCUMENTARY PROSE OF THE RUSSIAN MODERN....394

Bataeva T.U.
"AN UNPRECEDENTED TIME" IN THE STORY OF H.-B. S. MUTALIEV "THE FIRST DAYS" (TO THE FORMULATION OF THE PROBLEM)....397

Zyuzina E.A.
WORD-FORMING ADAPTATION OF ENGLISH WORDS FROM THE SPHERE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN RUSSIAN....399

Kusegenova F.A.
THE POETICS OF THE SYNTHESIS OF FOLKLORE AND LITERARY PRINCIPLES IN THE LYRICS OF KADRIA....401

Tarasova I.I.
THE PROBLEM OF THE FORMATION OF A NEW HERO IN PROLETARIAN LITERATURE....403

Kirkolup O.V.
FRAME ANALYSIS OF PROTESTATION COGNITIVE SCRIPT ON THE BASIS OF LE FIGARO (PROTESTS AGAINST THE RESTRICTIVE MEASURES WITH REGARD TO COVID-19)....405

Tsydenova Kh.G., Boldonova I.S.
THE BUDDHIST RELIGIOUS VALUES IN THE BURYAT DIDACTIC LITERATURE: "A MIRROR OF WISDOM" BY E.-H. GALSHIEV....407

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